PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 8 15 KWIETNIA 1935 ROK XIV

STUDJOWANIE PSYCHOLOGJI

A WYDAWNICTWA PSYCHOLOGICZNE KSIĄŻNICY-ATLASU.

Byłoby to banalnością, gdyby ktoś chciał wykazywać potrzebę studjów psychologji dla nauczyciela. Lecz samo stwierdzenie tej potrzeby nie wyczerpuje jeszcze całego zagadnienia. Na czem bowiem ono polega i czego nauczyciel może się spodziewać ze znajomości psychologji? Był czas, kiedy sądzono, że psychologja zdoła rozwiązać wszystkie zagadnienia pedagogiczne i to zarówno na polu teorji wychowania, jak też na polu organizacji szkolnictwa i praktyki szkolnej. Lecz już wtenczas przed przesadnem psychologizowaniem przestrzegali sami psychologowie. Zdawali oni sobie sprawę z tego, jaką rolę psychologja może odegrać wobec pedagogiki. „Myliłby się ten, ktoby sądził, że z psychologji można wysnuć jakiś określony program i plan nauk, lub metodę nauczania, dającą się bezpośrednio zastosować w klasie" — mówi James, przestrzegając nauczyciela przed „przereklamowaniem" znaczenia psychologji dla pedagogiki. A jeśli psychologja nie jest jedynym lekiem na wszelkie trudności pracy pedagogicznej, to czego po niej nauczyciel może się spodziewać? Oto zasadnicze zagadnienie, którego chociażby pobieżne rozważanie wskaże nam istotną wartość psychologji dla nauczyciela.

Można krótko powiedzieć, że wartość ta polega na oświetlaniu problemów, które w swej praktyce nauczyciel napotyka. Oświetlanie nie jest jeszcze ich rozwiązaniem, ale jednym z warunków rozwiązania. Wszelkie badania psychologiczne mogą nam wskazać subjektywne podłoże, jakie spotykamy u ucznia, będące warunkiem dla rozwiązania czekających nas zagadnień. O ostatecznym jednak sposobie ich rozwiązania musi decydować także cały szereg warunków nie psychologicznych, lecz objektywnych, jak potrzeby kultury i wiedzy, sytuacje społeczne, gospodarcze, moralne i inne. Psychologiczny punkt widzenia nie jest jedynem stanowiskiem, z którego wystarczy patrzeć na problemy pedago-

giczne, ale jest jednym z wielu innych równie ważnych jak on. Jest tu bowiem konieczne wielostronne ujęcie spraw szkolnych i szukanie możliwego pogodzenia i zharmonizowania trudności i postulatów, jakie stawiają przed nami owe subjektywne i objektywne warunki, wśród których wypada nam działać.

Z drugiej jednak strony zadośćuczynienie owym objektywnym warunkom jest tylko możliwe, gdy liczymy się z subjektywnem psychicznem podłożem i życiem uczniów. Dlatego znajomość tego życia jest nieodzowną. Dopiero dzięki niej może nauczyciel zyskać pełny obraz sytuacji, wśród której ma wystąpić ze swem działaniem pedagogicznem. Musi więc on umieć wejrzeć w głąb duszy młodzieży. Takie jednak wejrzenie jest tylko możliwe pośrednio, a więc od strony zewnętrznego działania, zachowania się i postępowania ucznia. Wymaga to od nauczyciela trafnej interpretacji tych zewnętrznych objawów i podłożenia pod nią właściwych przeżyć psychicznych. Interpretacja taka jest tem trudniejsza, że przeważnie nie znajdziemy dla niej gotowego wzoru ani dokładnych analogij we własnem doświadczeniu duchowem. Wszakże nauczyciel jest człowiekiem dorosłym, którego treści psychiczne są zupełnie odmienne niż u jego uczniów. A gdyby nawet sięgnął do wspomnień własnego dzieciństwa i młodości i na tej podstawie starał się wytworzyć sobie obraz życia psychicznego młodzieży, to czyż obraz taki będzie wierny? Przecież każde następne pokolenie inaczej myśli, czuje, inaczej ocenia bieżące fakty i inne żywi pragnienia, niż pokolenia poprzednie. A w dodatku trudność wytworzenia dokładnego obrazu cudzej duszy nietylko odnosi się do psychicznego życia młodzieży, którego nie możemy odwzorować ściśle według naszego własnego, ale również zjawia się ona, gdy idzie o ludzi dorosłych, nawet współczesnych nam. A jednak mimo to jest obowiązkiem nauczyciela przedrzeć się do owych bezpośrednio niedostępnych mu terenów, które mają stanowić punkt wyjścia dla jego pracy i powodzenia w niej. Musi on „zrozumieć“ młodzież.

Stać się to może nietylko przez częste obcowanie z nią, pilną, dyskretną i wnikliwą obserwację, ale także przez zaznajomienie się gruntownie z problemem teoryj psychologicznych. Sprawy, które one przedstawiają, sposoby ich wyjaśnienia, pozytywne fakty psychologiczne, na których się te teorje opierają,

drogi dochodzenia do tych faktów i ich interpretowanie, przestudjowanie przez nauczyciela, czynią jego umysł bardziej wnikliwym psychologicznie i pozwalają mu głębiej i trafniej wczuwać się w tajniki wewnętrznego życia młodzieży.

Przez takie studjum nastawia się on na wejrzenie w to życie w sposób bardziej wielostronny i subtelny.

Subtelności tej jednak nie osiągnie się przez powierzchowne przeczytanie podręcznika lub jednej książki psychologicznej. Wszakże psychologja jest nauką żywą i rozwijającą się. Stąd spotykamy w niej wiele kierunków, z których każdy na swój sposób interpretuje nasze życie duchowe, roztaczając odmienny jego obraz. Niektóre z nich okazują nam tylko pewne strony tego życia, pomijając inne, lub pragną jego całość interpretować w sposób jednostronny, przejmując jakąś sobie właściwą naczelną zasadę. Snop światła, które psychologja rzuca na życie psychiczne młodzieży, nie jest jednolity, ale złożony z wielu barwnych promieni i myliłby się, ktoby chciał to życie rozumieć tylko w oświetleniu jednej barwy, chociażby nie wiedzieć jak pięknej. Dlatego też nauczyciel musi się zaznajomić z różnemi odcieniami kierunków psychologicznych.

Jak przystąpić do tej pracy?

Przedewszystkiem trzeba zdobyć podstawy ogólne, aby móc od nich przejść do działów i zagadnień bardziej szczegółowych. Podstawy takie możemy zyskać, studjując jeden z podręczników psychologji ogólnej, któryby nam dał zrozumienie zasadniczych pojęć, a zwłaszcza terminologji psychologicznej. Wśród wydawnictw Książnicy-Atlasu do tego celu nadaje się podręcznik Wł. Witwickiego *Zarys psychologji.* Wiadomości teoretyczne, zaczerpnięte z niego, możemy uzupełnić przy pomocy pewnych ćwiczeń z zakresu psychologji, podanych przez L. Bykowskiego, w *Podręczniku do zajęć praktycznych z dziedziny psychologji* i w jego *Wskazówkach metodycznych do zajęć praktycznych z dziedziny psychologji.* Specjalne studjum ks. M. Dybowskiego: *O typach woli* wprowadzi nas w zagadnienia życia woluntalnego człowieka.

Zyskawszy taki fundament, możemy się zapuszczać w studjum różnych kierunków psychologicznych, a zwłaszcza w dziedzinę psychologji i złączonej z nią pedagogiki eksperymentalnej behawioryzmu i psychoanalizy. Są to bowiem kierunki, które wywarły

najsilniejszy wpływ na pedagogikę. Również w wydawnictwach Książnicy-Atlasu czytelnik znajdzie obfity materjał dla pogłębienia swych wiadomości na tem polu. Tak więc dziedzinę psychologji i pedagogiki eksperymentalnej reprezentują tu dzieła o charakterze ogólniejszym, jak praca J. Joteyko *Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa*, jako też dzieła o charakterze bardziej szczegółowym, odnoszące się przedewszystkiem do badań nad dziećmi. Należy tu zaliczyć: R. Ruska *Pedagogika eksperymentalna*, B. R. Buckinghama *Praca badawcza na terenie szkoły*, Claparède'a *Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów* oraz L. Bykowskiego *Zasady pedagogiki doświadczalnej* i S. Baleya *Skala inteligencji Bineta-Termana*. Prace te pozwalają czytelnikowi zaznajomić się z całością zagadnień na tem polu w sposób teoretyczny, a ponadto na ich podstawie może on sam spróbować posłużyć się od wypadku do wypadku metodą eksperymentalną. Zapuszczając się jednak na drogę eksperymentu czyto psychologicznego, czy też pedagogicznego, trzeba być bardzo ostrożnym, zachować wielki umiar i nie interpretować pochopnie osiągniętych wyników ani w kierunku dodatnim, ani ujemnym dla ucznia. Pamiętajmy bowiem, że mamy do czynienia z kruchym i cennym materjałem, jakim jest dziecko, i że trzeba dużej wprawy w eksperymentowaniu i wielkiej znajomości życia psychicznego, aby uzyskać wyniki wartościowe. Wykonywanie eksperymentu przez nauczyciela ma raczej znaczenie dla usubtelniania jego własnej wnikliwości psychologicznej w duszę dziecięcą, niż dla objektywnych rezultatów badań.

Konieczne również dla nauczyciela jest zaznajomienie się z zagadnieniami psychoanalizy. Znajdzie on je w książce O. Pfistera: *Psychanaliza na usługach wychowania*. Są tu podane zasadnicze pojęcia tego kierunku psychologicznego i omówione zwłaszcza z punktu widzenia wychowawczego. Studjując psychoanalizę, nauczyciel wnika w tajne głębie ludzkiej duszy, uczy się szukać przyczyn, często pozornie błahych objawów w minionych zdarzeniach, które już znikły z horyzontu świadomości jednostki, a które mimo to mogą zaważyć na biegu jej życia i na jej losach. Jest to znów jeden ze środków „ostrzenia jego zmysłu psychologicznego“.

W swych studjach psychologicznych nauczyciel nie może pominąć behawioryzmu. Powodem tego jest nietylko nowoczesność

tego kierunku, ale ogromne zasługi, jakie on ma dla współczesnych prądów pedagogicznych. Wszakże to nietylko środki i cele wychowania współczesnej pedagogiki znalazły w nim odżywcze źródło, ale przeważna ilość nowych metod dydaktycznych i nowych sposobów organizowania nauki opiera się na takim obrazie życia duchowego człowieka i jego warunków, jaki nam właśnie daje behawioryzm. Przewodnikiem dla nauczyciela w zaznajomieniu się z tym kierunkiem mogą być dwa dzieła: J. Deweya *Jak myślimy* i J. B. Saxby'a *Kształcenie postępowania.*

Oczywiście najbardziej interesujący dla nauczyciela jest przedewszystkiem teren psychologji wychowawczej. Wszakże tutaj ma on do czynienia ze sprawami, które są bezpośrednio złączone z jego codzienną pracą. O ile już poprzednio wymienione dzieła okazywały mu nietylko świat psychiczny dziecka, ale raczej przedewszystkiem świat psychiczny dorosłych, to psychologja wychowawcza stara się go przeprowadzić już tylko przez tak zawiłą i tak różną od dorosłych krainę myślenia, odczuwania, rojeń i pragnień dziecięcych. Jakże trudno orjentować się w nierównych i tak już obcych nam dorosłym korytarzach i salach tego labiryntu. Wciąż trzeba tu porównywać, snuć domysły i biec myślami od dziecka ku sobie i znów od siebie ku temu zaczątkowi człowieka dorosłego.

Teraz także należy najpierw zaznajomić się z ogólnym zarysem tej skomplikowanej budowy, a pomocną nam tu będzie praca W. Zienkowskiego *Psychologja dziecięctwa.* Od tego zarysu, obejmującego całość życia psychicznego dziecka, przejdziemy do bardziej szczegółowych kwestyj. Tak więc w dwóch wielkiej doniosłości dziełach J. Piageta: *Mowa i myślenie u dziecka* i *Jak sobie dziecko świat przedstawia* spotkamy zarówno różną od eksperymentalnej, a jednak doświadczalną metodę badania, jak też tak dokładne i głębokie ujęcie życia psychicznego dzieci, że nauczyciel nie może pozwolić sobie na ich nieznajomość. Również sprawa rozwoju psychicznego jest dla niego bardzo ważną. Znajdzie on ją w dziele S. Baleya: *Psychologja wieku dojrzewania* i w książce J. Bogdanowicza: *Cechy biologiczne wieku dojrzewania.* Sprawy charakterów młodzieży żeńskiej są znów przedstawione u E. Croner: *Psychika młodzieży żeńskiej.* Jakkolwiek podział życia na okresy rozwojowe, ich charakterystyka

i charakterystyka typów usposobienia mogą się odnosić tylko do przeciętności i nie potrafią uwzględniać indywidualnych odmian i odskoków od przeciętnej, to jednak znajomość tego, co na polu rozwoju psychicznego lub w charakterze człowieka występuje najczęściej jako typowe, jest dla nauczyciela bardzo ważne. Wprawdzie ani teorja rozwoju psychicznego, ani charakterologja lub typologja nie powiedzą mu wszystkiego o jego uczniu, ale znów obrazy okresów rozwoju lub typów skierowywują jego uwagę na objawy, któreby inaczej mogły zupełnie zostać przed nim ukryte.

Wśród wydawnictw Książnicy-Atlasu znajdzie też czytelnik dwa dzieła, które wprowadzają go już zupełnie wyraźnie w pracę wychowawczą. Są to E. Claparède'a *Wychowanie funkcjonalne* i Mc. Cunna *Kształcenie charakteru.* Stanowią one jakby zakończenie szeregu wydawnictw z dziedziny psychologji wychowawczej, kierując nas od kwestyj wybitnie psychologicznych do coraz bardziej pedagogicznych.

Dla nauczyciela jednak to studjum psychologji nie powinno się zamykać na sprawach poprzednio przytoczonych. Są jeszcze pewne dziedziny badań i wiedzy psychologicznej, które nie mogą mu być obce. Należą tu przedewszystkiem zagadnienia psychologji społecznej, psychopatologji i sprawy psychologji zawodu nauczycielskiego. Wszakże nauczanie i wychowywanie jest funkcją wybitnie społeczną, bo zarówno odbywa się ono wśród pewnego społeczeństwa i w jego interesie, jak też sama klasa szkolna stanowi dla siebie pewną grupę społeczną. To też o ogólniejszych zagadnieniach psychologji społecznej może się nauczyciel dowiedzieć z książki W. Mc. Dougalla: *Psychologja grupy*, a o zjawiskach psychologji klasy jako grupy z pracy B. Nawroczyńskiego: *Uczeń i klasa.* Nie brak też w wydawnictwach Książnicy - Atlasu materjału informacyjnego o psychopatologji dziecięcej. Takie prace, jak L. Wachholza: *O zaburzeniach umysłowych dzieci i młodzieży*, E. Artwińskiego: *O chorobach nerwowych wieku dziecięcego* i wreszcie A. Klęska *Psychologja i psychopatologja pisma* zawierają wiele treści informacyjnej i orjentującej czytelnika w tej tak ważnej dla niego dziedzinie. Nikt też chyba nie będzie miał wątpliwości, że nauczyciel powinien być poinformowany o psychologji swego własnego zawodu.

liwa dla organizmu, zwłaszcza będącego jeszcze w stadjum rozwojowem i dlatego przepisy szkolne zabraniają młodzieży palenia. Wychowawca, który posiada pełne zaufanie młodzieży, może swojemi radami oddać jej prawdziwą przysługę. Lit.: Banszel K. „Kwestja palenia papierosów wśród młodzieży szkolnej", Koskowski W. „O nikotynie i paleniu tytoniu".

Paleo *gr.* na początku wyrazu znaczy, że wyraz ten stosuje się do rzeczy dawnych.

Paleobotanika nauka zajmująca się roślinami kopalnemi.

Paleoetnologja n. z. nawiązywawaniem współczesnych wytworów kultury ludowej do form przedhistorycznych.

Paleofitologja n. z. skamieniałemi roślinami.

Paleogeografja nauka o rozmieszczeniu dawnych lądów i mórz.

Paleografja n. o piśmie i jego rozwoju w starożytności i w. średnich.

Paleontogenja n. o rozwoju organizmów kopalnych.

Paleozoologja n. o zwierzętach wymarłych.

Pamięć dyspozycja do przypomnień (zob.) rozpoznań (zob.) (Witwicki).

Inna definicja: Zdolność zachowywania w podświadomości dawniej doznanych przeżyć psychicznych, zdolność ich odnawiania w sposób czynny i świadomy. (Rowid.)

Rodzaje pamięci: Bergson twierdzi, że przeszłość zachowuje się w dwu różnych postaciach: w mechanizmach ruchowych (reakcja organizmu niejako mechaniczna, nawykowa, przystosowywanie się do sytuacji) i w niezależnych wspomnieniach. Jest to pamięć właściwa, ma granice te same, co świadomość.

Titchener rozróżnia takie typy pamięci: 1) wzrokowy, 2) słuchowy, 3) dotykowy względnie ruchowy, 4) mieszany.

Ze względu na sposób zapamiętywania rozróżniamy rodzaje pamięci:

mechaniczna (np. alfabet),

rozsądkowa (ustępy wierszy lub prozy, dowody w geometrji itp.),

sztuczna (zob. mnemotechnika).

Ze względu na materjał najłatwiej zapamiętywany mówimy o pamięci: wzrokowej, słuchowej, dotykowej, pamięci kształtów, barw, wyrazów, liczb itp.

Funkcje pamięci: przyjmowanie, przechowywanie i odnowa.

Cechy dobrej pamięci według W. Sterna: łatwość wyuczenia się, trwałość i wierność. Witwicki dodaje: pojemność i gotowość (zob. przypomnienie, rozpoznanie).

Lit.: Bergson H. „Materja i pamięć", Rostafiński J. „O pamięci jako ogólnym podkładzie zjawisk życia", Nieczajew A. „Pamięć i jej kształcenie". Zob. także: Witwicki W. „Psychologja" I, Titchener E. B. „Początki psychologji".

Pamięć dziecka. Dla pedagogiki i dydaktyki jakość p. dziecka w danym okresie i rozwój, któremu podlega, jest bardzo ważna, to też w ostatnich czasach poświęcono jej wiele trudu. Ścisłe badania p. prowadzili: w Anglji Jacob i Winch, we Francji Binet, Henri i Bourdon, w Belgji Decroly, Schuyten, w Niemczech Ebbinghaus, Meumann, w Rosji Nieczajew, u nas T. Jaroszyński, St. Kopczyński i i.

Wedle tych badań łatwość zapamiętywania wzrasta u dzieci w miarę wieku, słabnie zaś w wieku pokwitania. W latach 14—16 następuje szybszy rozwój do 22—25, poczem następuje okres względnej równowagi i t. zw. rozwój wsteczny, od 50 r. ż. zaś powolne zanikanie.

Ch. Bühler w książce „Dziecięctwo i młodość" podaje ciekawe wyniki badań nad rozwojem pamięci i stwierdza na podstawie licznych eksperymentów, że rozwój pamięci przebiega u obu płci prawie równomiernie, później dziewczynki wyprzedzają chłopców o rok. Punkt kulminacyjny pamięci mechanicznej

przypada na 12 rok życia, punkt szczytowy zapamiętywania materjału logicznego przypada u chłopców na 16 r. życia.

Obszerny materjał w cytow. tu książce Ch. Bühler, dalej Zienkowski „Psychologja dziecięctwa“, Dąbrowski P. „Nauka o dziecku”, Rusk R. „Pedagogika eksperymentalna“, Rowid H. „Psychologja pedagogiczna“.

Pamiętnik I Og. Pol. Zjazdu Polonistów w Warszawie r. 1924 oraz II Zj. Pol. w Krakowie r. 1930. W obu publikacjach bardzo ważne dla polonistów prace z zakresu dydaktyki przedmiotu.

Pan *gr.* w wyrazach złożonych = powszechny, ogólny.

Panenteizm pogląd metafizyczny, wedle którego świat jest w Bogu.

Pangeneza hipoteza Darwina w kwestji dziedziczności.

Panlogizm, pogląd metafiz. utożsamiający wszechświat z rozumem.

Pansophia, wiedza obejmująca całokształt wszystkich nauk. (Dążenia Komeńskiego).

Panteizm pogląd fil., wedle którego Bóg, substancja absolutna, jest identyczny ze światem i bytem.

Pannenkowa Irena (ur. 1879) pisarka polska i publicystka, autorka m. i. pracy „Nowe myśli o wychowaniu”.

Państwowe szkoły (zob. szkolnictwo).

Państwowe wychowanie. W pracach pedagogicznych spotykamy terminy: wychowanie religijne, moralne, narodowe, społeczne, obywatelskie i państwowe. W ostatnich czasach pojawił się postulat, aby tę różnorakość celów wychowania sprowadzić do ogólnej syntezy: *wychowanie państwowe*, które K. Sośnicki (zob.) tak określa: „Celem wych. p. jest doprowadzić do tego, aby człowiek był zdolny i umiał przeżywać etos państwowy w jego najgłębszych treściach”. (Wyraz *etos* oznacza zbiór zasad, które kierują powstawaniem, przebiegiem i rozwiązywaniem kolizyj między ludźmi.)

Wychowanie, które stawia sobie za cel rozwinięcie uzdolnienia do pełnego przeżywania etosu państwowego wytwarza pewną strukturę psychiczną człowieka, którą można określić jako sumienie państwowe i państwowy patrjotyzm.

Sprawą w. p. zajmowali się Kerschensteiner G. (Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung) Foerster W. „O wychowaniu obywatelskiem“ (przekład Mirskiego). Ściśle naukową pracę wydał Sośnicki K. „Podstawy wychowania państwowego”, Ks. Adamski „Wychowanie państwowe”, omawia je m. i. Ziemnowicz M. „Rodzina a wychowanie państwowe“, Jędrzejewski K. „Podstawy wychowania państwowego”, Okszański K. „Materjały wychowania obyw.-państwowego”.

Pape-Carpentier Marja (1815 — 1878) zasłużona działaczka francuska na polu wychowania przedszkolnego i ochron. Jest autorką podręczników dla prowadzących ochrony i powiastek z życia zwierząt: „Histoires et leçons de choses” (Opowiadania i nauka o rzeczach).

Papée Stefan (ur. 1890) pisarz i pedagog, współpracownik „Bibljoteki Szkoły Powszechnej”, autor bardzo dobrej pracy „Teatr szkolny”.

Papi Jadwiga (Teresa Jadwiga), (1844—1906) zasłużona pisarka dla dzieci i młodzieży: „Obrazki dziejowe”, „Przeszłość Warszawy”, „Z lat minionych”, „Wielki król”, „Wojna domowa”, „Dworzanie królewicza Jakóba”, „Krzywousty”, „Błysk słońca”, „Po ciernistej drodze”, „Opowiadania ciotki Ludmiły“, Na pobratymczej ziemi”, „U szczytu i nad przepaścią”, „Dwie siostry”, „Książę gór i przepaści”. Z moralizatorsko-wychowawczych: „Ze świata rzeczywistości i świata fantazji”, „Szlachetne marzenia”, „Podarunek dla dobrych dzieci“, „Różne ścieżki“,

„Ognisko rodzinne". Jak widać z tego spisu, P. zasiliła znacznie literaturę dziecięcą w czasie, gdy literatura ta była w zastoju.

Papłoński Jan (1819—1885) zasłużony pedagog i organizator kształcenia głuchoniemych.

Parabola *gr.* w stylistyce przypowieść z potocznych zdarzeń, kryjąca głębszą prawdę życiową lub naukę moralną.

Parabulja *gr.* zboczenia w dziedzinie woli.

Parafazja *gr.* zamiana wyrazów w mowie, mówienie zamienne, przyczem w miejscu zgłosek lub wyrazów wymawiane są zgłoski lub wyrazy niewłaściwe.

Parafraza *gr.* szersze rozwinięcie myśli jakiegoś tekstu, przeróbka.

Paragrafja *gr.* wadliwe pisanie na skutek choroby mózgu; w miejsce słów właściwych wstawia chory inny wyraz.

Paralelizm *gr.* równoległość rzeczy różnych. W psych. ciągła zależność duszy i ciała.

Paralexia *gr.* błędne czytanie, zamiana słów, wskutek choroby mózgu.

Paralogizm *gr.* błąd w logice, polegający na wykroczeniu przeciw regułom.

Paramnezja *gr.* choroba pamięci, polegająca na nieprawidłowem kojarzeniu wyobrażeń.

Paranoja *gr.* choroba umysłowa, objawiająca się urojeniem wielkości, obłędem prześladowczym itp.

Paratymja *gr.* reakcje wesołe u schizofreników (zob.) na rzeczy smutne i naodwrót.

Parenteza *gr.* nawias.

Parestezja *gr.* chorobliwie zmieniona władza czucia.

Parkhurst Helena nauczycielka współczesna w Stanach Zjednocz., twórczyni t. zw. planu daltońskiego. Wydała: „Wykształcenie według planu daltońskiego", tłumaczyła Z. Umińska.

Paronimiczne wyrazy, wymawiane jednakowo, ale różniące się pisownią i znaczeniem (Bóg, buk.)

Paronimja *gr.* wyprowadzenie wyrazów pochodnych z pierwotnych.

Paronomazja *gr.* podobieństwo wyrazów, należących do innych języków, dowodzące wspólnego pochodzenia (len, Lein, linum itp.)

Parravicini Ludwik Aleksander (1799—1880) pedagog włoski, autor popularnej książki do czytania dla szkół ludowych „Gianetto".

Patkowski Aleksander współczesny publicysta polski, autor prac: „Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei współdziałania", „Rola oświaty pozaszkolnej w ustroju szkolnictwa" (III Kongres Pedagog. Z. N. P.).

Patografja *gr.* psychograficzny opis jednostki chorej lub anormalnej.

Patologja *gr.* nauka o chorobach.

Patos w mowie świadomie wzmożona, przesadna wzniosłość w przemawianiu. Razi bardzo, gdy używa go w szkole nauczyciel.

Paulsen Fryderyk (1846—1908) filozof i pedagog niemiecki. Zajmował się głównie szkolnictwem średniem i wyższem. Dzieła: „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten", „Das Realgymnasium", „Das deutsche Bildungswesen", „Moderne Erziehung u. geschlechtliche Sittlichkeit", „Pädagogik".

Pavor nocturnus *l.* zrywanie się z krzykiem podczas snu. Zdarza się u dzieci nerwowych.

Pawlicki Stefan ks. (1839—1916) filozof polski, prof. Szkoły Głównej w Warszawie i Uniw. Jag., twórca w filozofji t. zw. „metody osobistej", opartej na podłożu psychologicznem. Dzieła: „Historja filozofji greckiej", „Wiktor Cousin", „Początki chrześcijaństwa", „Pozytywizm", „Renan", „Materjalizm", „Darwinizm", „Mózg i dusza", „Kilka uwag o podstawach i granicach filozofji" i i.

Pawłowski Stanisław (ur. 1882), wybitny geograf polski, autor licznych prac naukowych z dziedziny swej specjalności, kierownik wydawnictwa „Bibljoteka Geograficzno-Dydaktyczna", oraz autor podręczników dla szkół powszechnych i średnich.

Payne Józef (1808—1876) filozof i pedagog angielski, prof. pedagogiki, popularyzator poglądów Pestalozziego i metody Froebla.

Payne William (1836—1907) prof. pedagogiki uniw. w Michigan, autor prac, których tytuły w jęz. polskim brzmią: „Zarys teorji pedagogicznej", „Przyczynki do umiejętności wychowania".

Payot Juljan (ur. 1859) filozof i pedagog francuski, autor dzieł: „Kształcenie woli", „Wykład moralności", „Wyrabianie charakteru podstawą moralności".

Peabody Elżbieta (1804—1894) propagatorka metody Froebla w Ameryce i założycielka pierwszego przedszkola w Stanach Zjednocz. A. P., autorka „Education in the Home, the Kindergarten and the Primary School" (Wychowanie domowe, freblówka i szkoła początkowa).

Peabody Jerzy (1795—1869) amerykański filantrop na polu wychowania i szkolnictwa początkowego, na które poświęcił cały swój majątek.

Peacham Henryk (1576—1643) pisarz angielski i autor książki „Compleat Gentleman" (skończony dżentelmen) w rodzaju naszego „Dworzanina".

Pecaut Feliks (1828—1898) pedagog francuski, wychowawca nauczycieli szkół powszechnych, autor kilku prac o wychowaniu narodowem.

Pechnik Aleksander ks. (1854—1935) pedagog, autor kilku podręczników do nauczania religji i osobnego dzieła „Zarys filozofji historji".

Pedagog *gr.* paidagogos = prowadzący chłopca, u starożytnych Greków dozorca chłopców, zwykle wykształcony niewolnik. Obecnie wyraz oznacza: wychowawca, nauczyciel.

Pedagogical research *ang.*, zespół badań prowadzonych nad zagadnieniami, wynikającemi z organizacji szkolnictwa oraz nauczania i wychowania. Badania takie prowadzą w Stanach Zjedn. A. P. wydziały uniwersytetów i Biura Badań Pedagogicznych, działające z ramienia władz oświatowych i stowarzyszeń nauczycielskich.

Lit.: Buckingham B. „Praca badawcza na terenie szkoły".

Pedagogika *gr.* potocznie: nauka o wychowaniu, zajmuje się celami wychowawczemi i środkami, które do tych celów prowadzą.

Wedle Bykowskiego: *p. ogólna* jest nauką normatywną, jak logika czy etyka. Jej zadaniem jest wykazanie najogólniejszych ideałów wychowawczych, które winny być wcielone w czyn.

Wedle Zarzeckiego p. (zob.) jest nauką, która na podstawie znajomości natury ludzkiej i czynników na tę naturę oddziaływujących, poucza, jak należy te czynniki koordynować, jak stwarzać odpowiednie instytucje, warunki i środki, aby przez oddziaływanie ich na rosnącego człowieka osiągnąć pożądany typ człowieka dojrzałego.

Wedle Mysłakowskiego p. ogólna jest tą częścią pedagogiki, która ma za zadanie wyodrębnić, analizować i opisać formy wychowania syntetycznie w ich podstawowej strukturze t. zn. niezależnie od przypadkowości miejsca i czasu.

Podziały pedagogiki: Claparède E. (zob.) rozróżnia działy pedagogiki: *dogmatyczna*, czyli *teleologiczna* (cele, ideały),
naukowa (środki),
estetyczna (sztuka wychowania, jej praktyczne zastosowanie),
administracyjna (organizacja szk.),
historyczna (historja wychowania).

Chcąc pracować nad sobą i doskonaleniem swego zawodu, trzeba wiedzieć, jakim się jest a jakim się być powinno. Materjału do takiej samokrytyki dostarcza bezprzecznie praca W. Dzierzbickiej *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy*.

Oto pobieżny przegląd wydawnictw Książnicy-Atlasu, nadających się szczególnie dla studjum psychologji przez nauczyciela. A gdyby się ktoś zapytał, czy wymienione tu prace i dzieła są już zupełnie wystarczające, jaką dalibyśmy mu odpowiedź na to pytanie? Przedewszystkiem musiałby on nam bliżej określić, co rozumie przez „wystarczalność" wiedzy psychologicznej. Nie ulega bowiem wątpliwości, że całość wymienionych wydawnictw daje bardzo już gruntowny i solidny materjał psychologiczny. Nie znaczy to jednak, aby wiedza ta bez reszty była w nich zawarta. Wszakże każdy z poprzednio wymienionych działów wiedzy psychologicznej może i powinien być jeszcze dalej rozszerzany i pogłębiany przez nowe uzupełniające go wydawnictwa. Zawsze możemy mówić o podstawach wiedzy, ale nigdy o jej zakończeniu i jakimś zamkniętym stanie. Byłby on bowiem jej końcem.

Warszawa. Dr. Kazimierz Sośnicki.

SPOSOBY ZDOBYWANIA MATERJAŁU PSYCHOLOGICZNEGO.

Każdy przedmiot poznajemy po jego cechach. Dla lepszego poznania oglądamy go dokładnie, a niekiedy obserwujemy pilnie. To samo można powiedzieć o osobach, a zatem i o naszych uczniach, z których każdy posiada inne cechy. Każdy uczeń bowiem — to odrębna indywidualność, to odmienny zespół cech i zjawisk psycho-fizycznych.

Zjawiska fizyczne są dostrzegalne przez wszystkich, zjawiska psychiczne natomiast są ukryte, nie rzucają się każdemu w oczy. Zjawiska psychiczne — inaczej mówiąc: przeżycia duszy — są wypływem, produktem dyspozycyj, funkcyj czyli zdolności duchowych. Chcąc zatem poznać dusze uczniów, musimy zainteresować się dyspozycjami psychicznemi.

Dochodzimy do poznania tych dyspozycyj (np. pamięci, wyobraźni, uwagi, zainteresowania, temperamentu, charakteru itd.)

przez obserwację aktualnych zjawisk duchowych (jak wrażeń, wyobrażeń, postrzeżeń z dziedziny poznania; nastrojów, wzruszeń, afektów itd. z dziedziny uczuć; pragnień, postanowień, działań z dziedziny woli) oraz przez rozumowanie.

Obserwacja jest jednym ale nie jedynym sposobem badania i poznania duszy uczniów i zdobycia materjału psychologicznego. Obok niego istnieją jeszcze inne metody badania duszy jak ankieta, eksperyment, test i samoocena, które jednak z obserwacją ściśle się łączą, bo na niej się opierają.

Co to jest obserwacja? Jest to przeprowadzenie planowych i systematycznych spostrzeżeń dla wykonania opisu badanego przedmiotu lub zjawiska. Obserwację stosuje się w różnych naukach; uwzględnia się ją pośrednio i w pedagogice; wszak w psychologji był okres, kiedy to opisywało się jednostki tylko na podstawie obserwacyj, jakkolwiek psychologja nigdy nie była jedynie rejestracją zjawisk duchowych. Od XVI w. (tj. od Vivesa mniej więcej) opiera się pouczenie pedagogiczne na obserwacji i rozważaniach psychologicznych; wtedy i w pedagogice nastąpił renesans.

Dziś obserwacja jest walnym ale zarazem i najłatwiejszym środkiem, wiodącym do poznania duszy naszych wychowanków. Można obserwować fakty psychiczne na sobie i na innych. Jak je przeprowadzić na uczniach, o tem poucza S. M. Studenck w swej broszurze: *Jak obserwować dzieci*, praktyczny zaś przykład realizacji podanych w niej wskazówek znaleźć można w *Przyjacielu Szkoły* nr. 7/34 pt. „Typy uczniów“.

Obserwacja jest środkiem nieodzownym przy wypełnianiu kwestjonarjuszy psychologicznych, przeprowadzaniu badań nad uczniami, sporządzaniu statystyk uczniowskich, prowadzeniu kart indywidualnych lub charakterystyk klasowych. Jeżeli obserwacja ma wydać pożądane wyniki, musi być prowadzona nietylko planowo i systematycznie, ale również dyskretnie, swobodnie, wnikliwie i bez dłuższej przerwy. Uczeń nie powinien wiedzieć, że jest obserwowany, by nie stał się obłudnym, nie nabrał pozy sztucznej, niezgodnej ze swą jaźnią. Z tych też przyczyn jest prowadzenie obserwacyj trudniejsze u starszych uczniów niż u młodszych. U nich będzie ona przedewszystkiem zwrócona na ich czyny i postępki a mniej na to, co mówią. Słowa bowiem

niezawsze wyrażają właściwe zjawiska duszy; rozum nakazuje tu raczej niektóre z nich przezornie zmieniać albo ukrywać, a inne przesadnie ujawniać.

Żeby poczynione obserwacje miały wartość naukową, trzeba je poddać krytycznej analizie i ocenie. Do tego są potrzebne pewne wiadomości i zdolności a także pewna doza intuicji obserwatora.

Obserwacji zjawisk psychicznych dokonujemy albo na nas samych, albo na osobach innych, stąd odróżniamy intro- i ekstrospekcję. Introspekcja obejmuje samoobserwację i samoocenę. W niej obserwujemy własne nasze przeżycia i zdolności psychiczne, zyskując tem samem możność zrozumienia zjawisk i funkcyj duchowych u innych. Przez analogię do własnych przeżyć i zdolności psychicznych oraz na zasadzie pewnych zewnętrznych form wyrażania się, jak mimiki, gestów, postawy itd., wnioskujemy o cechach duszy tej osoby, którą badamy. W ekstrospekcji posługujemy się najczęściej obserwacją porównawczą, kierując ją na to samo zjawisko u różnych jednostek. Czynimy to szczególnie wtedy, gdy chodzi nam o wyniki dla nauki a nie o wyniki dla ustalenia indywidualności badanego. Tak intro- jak i ekstrospekcję łączymy z eksperymentem. Nie czekając bowiem, aż zjawisko psychiczne samo u nas lub u osób drugich wystąpi, staramy się je rozmyślnie i celowo wywołać przez różne bodźce i podniety.

Obserwacja znajduje szerokie zastosowanie w kwestjonarjuszach czyli a n k i e t a c h. Naogół jednak nie cieszy się ten sposób badania uczniów wielkiem powodzeniem. Pochodzi to stąd, że wartość ankiet uważa się za dość problematyczną, choćby z takich względów, jak nieścisłość odpowiedzi uczniów, niechęć do uzewnętrzniania się, brak kontroli wyznań dzieci itd. To też materjał ankietowy, podany przez dziatwę, dla nauki uważany bywa za mało wartościowy.

I przy wypełnianiu ankiety przychodzi nam obserwacja z pomocą, pozwalając na potwierdzenie lub negację dostrzeżonego materjału psychicznego. Dodać tu jeszcze trzeba, że postawa nauczyciela, jego przyjazny stosunek do uczniów, będą zawsze rękojmią, by dziecko odpowiadało na pytania ankiety szczerze i według najlepszych chęci. Gdzie tej spójni niema, tam stosowanie

ankiet psychologicznych będzie przesądzone, gdyż wyjawią one materjał mało prawdopodobny, jeśli nie zmyślony w 100 procentach.

W badaniach naukowych posługujemy się oprócz obserwacji także eksperymentem. Jest to zjawisko przez nas celowo wywołane poto, by je zbadać w warunkach naturalnych lub sztucznie wytworzonych. Warunki te możemy jakościowo i ilościowo dowolnie zmienić celem lepszego ustalenia materjału naukowego. Jeżeli chodzi o eksperyment w psychologji, to ograniczę się tu do kilku ogólnych uwag, ponieważ przedmiot ten jest zbyt obszerny, by go można oświetlić wszechstronnie w krótkim artykuliku. Podkreślę więc przedewszystkiem to, że eksperyment w psychologji znalazł dopiero zastosowanie w drugiej połowie ubiegłego stulecia, z czego wynika, że psychologja eksperymentalna jest nowym i dość młodym jeszcze kierunkiem w psychologji. Pomimo to doszła w zakresie badań uwagi, pamięci, zdolności, inteligencji itd. do poważnych wyników, kusząc się o badanie coraz bardziej złożonych form życia psychicznego.

Do eksperymentu zaliczany bywa niekiedy i test (Bineta-Termana, Simona, Bourdona, Winklera i in.). Uchodzi on mianowicie za eksperyment, mający określić indywidualne właściwości duszy danej osoby bez użycia skomplikowanych aparatów. Test winien — zdaniem Sterna — odpowiadać następującym warunkom:

1) mieć możliwie wysoką wartość symptomatyczną, t. zn. stanowić jednoznaczny sprawdzian badanej właściwości,

2) wykazać jak największy zakres symptomatyczności, t. zn. ujmować wielką ilość cech badanej osoby, tak, by dla scharakteryzowania jej całości była potrzebna jak najmniejsza ilość testów,

3) umożliwić ustalenie stanowiska badanego w obrębie grupy lub szeregu,

4) odbywać się bez delikatnych i trudno przenośnych przyrządów,

5) dać się stosować możliwie szeroko, t. zn. w stosunku do wielu jednostek i różnych grup w warunkach, które umożliwiają porównywanie wyników.

W niektórych — nielicznych wprawdzie — wypadkach używa się oprócz wymienionych już środków badawczych jeszcze metody historycznej i samooceny. Pierwsza opiera

się na materjale biograficznym, jaki stanowią pamiętniki, korespondencje i prace badanego. W samoocenie żądamy wydania sądu o własnej osobie; domagamy się więc, by uczeń — zwłaszcza starszy — ocenił zjawiska i dyspozycje swej duszy i tę ocenę nam oznajmił. Przytem będziemy ucznia wspierali i zachęcali do samoobserwacji a dalej do rozszerzenia lub skorygowania swego poglądu na dane zjawisko duchowe, a sami będziemy dążyli do tego, by odpowiedniemi środkami przekonać się o prawdziwości wyników ucznia, osiągniętych drogą samoobserwacji i samooceny. Zdarzyć się tu może, — podobnie zresztą jak przy wypełnianiu ankiet — że osoba badana nie zechce o sobie mówić albo z tych lub owych powodów nie pragnie dać się poznać. W takich wypadkach dobrze będzie nakłonić ją do wyznań obietnicą dyskrecji, przyrzeczeniem, że otrzymane wyniki nie będą miały szkodliwych następstw. A w ostatecznym razie zaleca się wypełnianie ankiet bez podpisu albo zaopatrzonych w pewne znaki lub pseudonimy.

Kończąc na tem ogólny szkic o metodach poznania uczniów, podkreślę jeszcze konieczność badań zbiorowych oraz współpracy w badaniach naszych wychowanków tych czynników, które z własnej inicjatywy poświęcają się psychologji eksperymentalnej. Celem wydajniejszej z niemi współpracy dobrze będzie ustalić plany pracy badawczej, dzielić się nabytem doświadczeniem, przygotować i opracować wyniki nowych badań itd.

Wreszcie nie mogę nie wspomnieć o przyczynach popełnianych w badaniach błędów i kontroli wypowiedzeń i wyników. Błędy zdarzające się, szczególnie podczas obserwacyj, polegają najczęściej na tem, że ujmujemy zjawiska nie wtedy, kiedy się one w nas lub w kimś pojawiają, ale później, co doprowadza do nieścisłego wyniku. Długotrwałe znów zjawiska psychiczne trzeba czasami odtworzyć następczo, by obserwować ich poszczególne fazy ewolucji, ale i podczas rekonstrukcji są błędy możliwe. Inny błąd polega na tem, że obserwacja może nie objąć całości badanego zjawiska; ma to najczęściej miejsce wtedy, gdy badany uchyla się od wykonywania poleconych czynności. Źródłem błędów są także niedoskonałości językowe, niemożność wyrażania się u badanego, zwłaszcza u dzieci młodszych. Badający znowu, w dążeniu do odnalezienia związku między poszcze-

gólnemi zjawiskami, działa łatwo konstrukcyjnie, dodając lub ujmując szczegóły, przez co całość wyniku jest niedokładna i mniej wartościowa. Utwierdzają go w tym błędzie nierzadko sugestja i widzenie tego, czego niema.

Jeżeli chodzi o kontrolę wyników badań, to winna ona polegać na powtórzeniu pierwotnie odbytych lub wykonaniu analogicznych nowych obserwacyj, poczynionych jednak w obecności innych obserwatorów, których zadaniem będzie skrzętne notowanie wyników, zestawianie ich z poprzednio osiągniętemi, zanalizowanie, wykorzystanie itd. w celach naukowych.

Dla zainteresowanych powyższem zagadnieniem podaję odnośną literaturę:

1) B. R. Buckingham — *Praca badawcza na terenie szkoły.*
2) J. Joteyko — *Metoda testów umysłowych.*
3) R. Rusk — *Pedagogika eksperymentalna.*
4) T. Jaroszyński — *Metody badań psychologicznych w szkole.*
5) E. Claparède — *Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów.*
6) B. Nawroczyński — *Uczeń i klasa.*
7) P. Dąbrowski — *Nauka o dziecku.*

Poznań. Stefanja Czarnecka.

KLASA JAKO GRUPA SPOŁECZNA.

W dotychczasowych ocenach pracy szkolnej oceniało się zwykle każdego ucznia osobno, mniej zwracano uwagi na to, że pod wpływem otoczenia przeobraża się i uczeń, bądźto w kierunku dodatnim, bądź też ujemnym. Zwracano się zawsze tylko do indywidualnych sił dziecka. W rzadkich wypadkach ingerencja nauczyciela zmierzała w tym kierunku, by uczniowi dobrać odpowiednich towarzyszy. Nie można było jednak nie dostrzec tego, że klasa wytwarza sobie własne życie zbiorowe, że w tem życiu zbiorowem drzemią pewne siły, które nie są zwykłą sumą indywidualnych sił, że siły te odzywają się od czasu do czasu, ułatwiając lub utrudniając nauczycielowi pracę. W gronach nauczycielskich utarły się powiedzenia o dobrych i złych klasach. W ostatnich czasach pedagogika odwołuje się często do doświadczeń i wyników socjologji i stara się odkryć prawa, rządzące klasą, jako grupą społeczną.

Według Dougalla warunkiem organizacji grupy są: ciągłość trwania, idea grupy, wzajemne oddziaływanie na siebie, zespół

tradycyj, obyczajów i nawyknień, zróżnicowanie i specjalizacja funkcyj jej składników. [1])

Trwanie grupy klasowej jest ograniczone do kilku lat, obecnie, wobec tendencji zakładania przy szkołach kół absolwentów, umożliwia się jej członkom i po wyjściu ze szkoły spotykanie się i wzajemne oddziaływanie na siebie. O ile jeden nauczyciel prowadzi klasę przez kilka lat czy nawet przez cały okres nauki szkolnej, grupa, mająca jednolite kierownictwo, tem więcej się zżywa, wskutek czego wzrasta jej zwartość. Do grupy należą uczniowie z najrozmaitszych domów, wnoszą do niej swoje własne przyzwyczajenia i nawyknienia, ale i własne umiejętności i przymioty. Oddziaływują na siebie wzajemnie. Dziecko cechuje sugestyjność i dzięki naśladownictwu przyswaja sobie pewne cechy kolegów. Życie w tej grupie staje się dla niego wewnętrzną potrzebą, wspomina o niej jako o „naszej klasie", a kiedy miną wakacje, z niekłamaną radością powraca do szkoły, by żyć znowu w grupie. Chłopiec do tego stopnia zżywa się z grupą klasową, że często wywiera ona na niego większy wpływ aniżeli rodzina. Z tego więc względu nie należy zbytnio przeceniać wpływu wychowawczego rodziny i nie zawsze można błędy dziecka kłaść na karb jego wychowania domowego. Praktyka szkolna to potwierdza. Do nauczyciela przychodzą często matki, które w domu nie mogą sobie dać rady z dzieckiem, podczas kiedy nauczyciel jest z jego zachowania zupełnie zadowolony — ale bywa i odwrotnie. Znać tu wyraźnie wpływ grupy klasowej. Klasa jako grupa pozwala dziecku wyzwolić swą indywidualność i działa pobudzająco na rozwój umysłowy.

Przez zżycie się klasy powstają zczasem pewne tradycje: wspólne wycieczki, obchody, wspólnie przeżyte sytuacje, których wspomnienia trwają często do późnej starości. W klasie wytwarzają się pewne obyczaje i nawyknienia, które w formie samorządu klasowego nabierają moc prawną. Do powstania tych nawyknień przyczynia się szkoła. Ale oprócz oficjalnych obyczajów i nawyknień jak odmawianie modlitwy przed lekcjami, otwieranie okien podczas przerw itp. powstaje mnóstwo nawyków,

[1]) Dougall: — *Psychologja grupy.* Lwów — Warszawa. Książnica-Atlas. 1930. Str. 109.

które są tylko następstwem wzajemnego zżycia się i wspólnych tradycyj. Są niemi żargon szkolny, który jest czasami tylko dla uczniów jednej klasy zrozumiały, przydomki, któremi się obdarza nauczycieli i kolegów, pewne specjalne formy witania się itp.

W obrębie grupy, jaką jest klasa, powstają pewne zróżnicowania, tworzą się grupki i partyjki, dzięki indywidualnym własnościom poszczególnych członków powstaje pewna specjalizacja. Spotykamy w klasie koleżeństwa, oparte na wspólnych zainteresowaniach, które zbierają się, by urządzać gry, grupy koleżeńskie, wymieniające znaczki pocztowe, książki do czytania, bardzo często literaturę sensacyjną (*Tajny Detektyw*). Grupy te rozwijają się u uczniów najlepiej między 10—13 rokiem życia.

Każdy z uczniów wnosi swoiste cechy do wspólnego życia i pod tym względem staje się niezastąpiony, a kiedy klasa utraci jednego ze swych uczniów, przez pewien czas odczuwa się brak tegoż. Klasa posiada zatem wszystkie te cechy, które według Dougalla charakteryzują grupę społeczną.

Według Dougalla czynnikiem o wielkiem znaczeniu, który stanowi główny warunek podniesienia zbiorowego życia psychicznego, jest grupowa samowiedza. Samowiedza powstaje dzięki zetknięciu się z innemi grupami. Na przerwie, podczas wspólnych zabaw i wycieczek nadarza się dużo okazyj ku temu. Zauważymy wtedy, że uczniowie poszczególnych klas solidaryzują się ze sobą, do kolegów z innych klas odnoszą się inaczej, czasami dowcipkują z nich. O ile jedna klasa z drugą rozegra jakieś zawody, wygrana przyczynia się do wzrostu samopoczucia klasy. Wyraźnie zaznacza się współzawodnictwo klas. Wytwarza się jakiś duch klasy, który oddziaływuje nietylko na rozwój jej zainteresowań i życia, ale jest też źródłem przyjemności lub przykrości dla poszczególnych jej członków. Jednostka bierze udział w życiu klasy i dąży do wspólnego dobra.

Klasa jest jednak grupą sztuczną. Nie powstała z samorzutnych zainteresowań, lecz jest dziecku przez przymus szkolny i organizację szkoły narzucona, to też dopiero przez wspólne zżycie się, powstanie wspólnych tradycyj i wzrost samowiedzy rozwija się w grupę społeczną.

Nie każda klasa jest jednak grupą społeczną. Czasami nie przewyższa ona form tłumu. Psoty w klasie i nieharmonizowanie

jej jest objawem, że klasa zamienia się w tłum. O ile w klasie jest dużo jednostek o niskim poziomie intelektualnym i moralnym, skłonności do powstania tłumu są wielkie. Na czoło tłumu wysuwa się jednostka, która silnie oddziaływuje na resztę. Sugestyjność tłumu jest bardzo wielka, u poszczególnych uczniów zatraca się świadomość swego ja, zanika poczucie odpowiedzialności, zdolność myślenia, wola jednostkowa. Często klasa zamienia się w tłum dla walki z nauczycielem i często też wyraża tendencje niszczycielskie. Wystarczy jednak, by w tłumie znalazło się kilka jednostek opanowanych, a ich wystąpienie przyczyni się do rozpadnięcia się tłumu. Nauczyciel nie powinien dopuścić do powstania tłumu, nie może też za przekroczenia, dokonane w tłumie, karać indywidualnie, bo tam, gdzie zatraca się świadomość indywidualna, nie może być mowy o przewinieniach indywidualnych. Tym wpływom ujemnym zbiorowości stara się pedagog francuski Roger Cousinet zapobiec w ten sposób, że dąży do rozbudzenia indywidualistycznego ducha krytyki i odwagi cywilnej, aby dzieci miały śmiałość przeciwstawić się ujemnym sugestjom tłumu.[1])

Nie odrazu klasa staje się grupą społeczną. Początkowo jest tylko sumą jednostek, których ze sobą jeszcze nic nie łączy. Nie każda z tych jednostek jest przez dom dostatecznie przygotowana do życia w grupie. Psychologja indywidualna zwróciła uwagę na owe dzieci trudne do prowadzenia. Według niej dzieci, które nie zaznały opieki i miłości matki, a więc sieroty, dzieci nieślubne, dzieci brzydkie o odrażającej fizjognomji, dzieci, których przyjścia na świat rodzice sobie nie życzyli, nie poznały właściwego stosunku do drugiego człowieka i żyją w społeczności ludzkiej jak na obczyźnie. Myśl tych dzieci jest stale owładnięta jakąś ideą prześladowczą, są nieufne i bojaźliwe.

Ale w szkole spotykamy się i z dziećmi, które stoją na drugim końcu; to te dzieci, które w pierwszych latach były zbytnio rozpieszczone.

One i w szkole będą domagały się pieszczot, będą ustawicznie szukały oparcia, nie lubią rozwikłać trudności, bo przyzwyczajone były w domu, że matka za nie wszystko

---

[1]) Dr. Ad. Ferrière: *Samorząd uczniowski.* Lwów — Warszawa. Książnica - Atlas, str. 41.

robiła, brak im koncentracji uwagi, stale są zajęte sobą i nie mogą znaleźć sobie towarzysza. Ponieważ w życiu klasy nie wszystko obraca się około nich, dzieci te stają się krnąbrne, by innych zmusić do zajęcia się sobą. Marząc o utraconym raju — domu rodzicielskim — nie są zdolne do współpracy i współzabawy.

Do dzieci, nieprzygotowanych do życia w grupie, należą też jedynacy. Jedynak posiada stale poczucie swej słabości, bo otaczają go tylko dorośli, którym dorównać nie może. Równocześnie odczuwa jednak przyjemność, że wszyscy się nim zajmują i że niczem nie potrzebuje się trudzić. Gdy mu przyjdzie samodzielnie wykonać jakąś pracę, zabiera się do tego z wielką przykrością. Dzieci, które przed przyjęciem do szkoły były w przedszkolu, nie wykazują tych trudności, łatwiej jest im dostosować się do nowego środowiska. Szkoła musi więc często leczyć niedomagania wychowania domowego, ale nie dokona tego ta szkoła, która swój autorytet opiera tylko na surowym rygorze.

Dziecko stanie się pożytecznym członkiem grupy klasowej, gdy nauczyciel będzie mu przywódcą, będzie umiał pobudzić do wykonania czegoś wartościowego w klasie i gdy, pobudzając jego odwagę, przyczyni się do usunięcia poczucia pośledności u dziecka.[1]) Bardzo trafnem wydaje się to, co mówi Petersen: „Wpływ nauczyciela na dziecko jest jakby chwyceniem za rączkę przez dobrego towarzysza, któremu można zaufać, bo spokojnie i z miłością kroczy drogą, którą uznał za konieczną. Dziecko kocha go już dla tej opieki, ale przedewszystkiem dlatego, że śmiało i pewnie kroczy własną drogą. Przezwyciężył w swej drodze wszystko to, co nudne i puste, a to charakteryzuje mistrza i wzmacnia wzrastającego, bo nabiera otuchy do własnego życia i pełnego czynu.[2])

Wpływ nauczyciela na dziecko jest bardzo poważnym czynnikiem przygotowania dziecka do życia w grupie. Umiejętna współpraca szkoły z domem rodzicielskim może się również do

---

[1]) Alfred Adler: — *Individualpsychologie in der Schule.* Leipzig. Hirzel. 1929, str. 1-36.

[2]) Petersen — *Innere Schulreform und neue Erziehung.* Weimar. H. Böhlau. 1925, str. 263. (Podkreślenia własne.)

tego przyczynić. Dobrze poprowadzona, zdoła zapobiec błędom wychowania przedszkolnego, o jakich dopiero co była mowa.[1])

W pierwszych latach nauczania klasa upodabnia się do życia rodzinnego, gdyż chodzi głównie o zadomowienie się dzieci w klasie. Zdolność do współpracy budzi się według Piageta dopiero między 8 a 11 rokiem życia. Praktyka szkolna wykazuje, że zadatki tej współpracy występują już wcześniej. Około 11 roku życia, jak stwierdził Piaget, występuje u dziecka zainteresowanie się regułami. W tym wieku następuje przejście od egocentryzmu do uspołecznienia.[2])

O ile przedtem tworzyły się w klasie ugrupowania, rzadko przekraczające czterech lub pięciu członków, a nawet tylko paru towarzyszy, teraz zaczyna się budzić świadomość zbiorowa, klasa rozwija się w grupę społeczną i solidarność jej wzrasta.

W grupie tej, jak w każdej innej, pewne jednostki wysuwają się na czoło i kierują jej życiem. Odbywa się w niej stała rywalizacja i walka o zajęcie dobrej pozycji. Walczą ze sobą najczęściej jednostki równe, rzadko jednostki słabe z silnemi, bo między niemi są różnice zbyt wielkie, by mogły być wyrównane. W walce tej najmniejsze znaczenie ma poziom intelektualny czy pochodzenie dziecka, natomiast siła fizyczna i zręczność są pierwszorzędnym walorem. Chłopcy silni i zręczni w grach cieszą się największem uznaniem. Dzieci patrzą też pod tym kątem widzenia na nauczyciela — największy wpływ na klasę ma nauczyciel silny i wysportowany.

Reininger[3]) naliczył cały szereg jednostek, wybijających się w klasie, a mianowicie rozróżnia on typ przywódcy, który trwale i aktywnie wywiera wpływ na dzieci, a w nauce wyróżnia się inteligencją; typ inicjatora, który kieruje grupą aż do osiągnięcia jakiegoś wspólnego celu; typ działacza społecznego, który działa z wewnętrznej potrzeby i nastawienia rzeczowego, typ macierzyński, który jest naogół małotowa-

---

[1]) W tym celu powstają ostatnio w większych miastach poradnie wychowawcze.

[2]) Z cyklu odczytów Piageta w Warszawie p. t. „Wychowanie społeczne dziecka", wygłoszonych 14—18 marca 1933 r.

[3]) K. Reininger — *Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät.* Wien-Leipzig. Deutsch. Verlag f. Jug. u. Volk. 1929.

rzyski i zwraca się swą opieką tylko na jednostki wybrane, często tylko na jedno dziecko, cechują go cierpliwość i pracowitość, (występuje częściej u dziewcząt aniżeli u chłopców); typ mocarza, który jest żądny władzy, despotyczny i dla osiągnięcia swoich celów stosuje przemoc fizyczną (występuje częściej u chłopców); przeciętny typ towarzyski, chętny do zabawy i podporządkowania, unikający samotności; typ samotnika, któremu trudno nawiązać kontakt z grupą i którego dzieci unikają, są to zwykle dzieci o silnem poczuciu pośledniości, fizycznie gorzej rozwinięte, wyróżniające się ubiorem od reszty. Według Reiningera typy te w czystej formie występują rzadko, naogół jednak można klasę podzielić na cztery kategorje uczniów: 1) na przywódców mniej lub więcej czynnych, 2) na uczniów aktywnych, 3) mniej uzdolnionych ale czynnych, 4) wykluczonych przez grupę.

Poza tem istnieje w klasie jeszcze jeden specjalny typ dziecka: ulubieniec klasy.

Nie jest to dziecko szczególnie aktywne i ambitne, mało się troszczy o cały tryb życia szkolnego, cechuje go spokojna pewność siebie i życzliwość, nie wysila się jednak o niczyje względy. Wokoło takiego dziecka tworzy się otoczenie, z którego każde stara się mu usłużyć i obdarować.

Problemem przywództwa w klasie zajął się również Buttgereit.[1] Stwierdził on, że przywódców cechują takie przymioty jak przewaga fizyczna; postępy w nauce szkolnej są u nich w wyższych klasach mniej cenione, na czoło klasy wysuwa ich zdolność orjentowania się. Przywódca posiada zdolność przewidywania i umie wybrnąć z każdej sytuacji, tem zdobywa sobie podziw i poklask klasy. Poza tem odznacza go wytrwałość w dążeniu, siła woli, pewność siebie i poczucie solidarności. Cytowany przez Ferrière'a Varendonck dodaje do tych cech przywódcy poczucie koleżeńskości, sprawiedliwości, umiejętność dostosowania się do innych, zdolność narzucania innym swej woli bez ich wiedzy, entuzjazm.[2]). Przywódca nie jest wybrany przez klasę, lecz narzuca się sam.

---

[1]) Buttgereit: *Führergestalten in der Schulklasse.* Zeitschrift für angewandte Psychologie. Tom 93. Rok 1932, zesz. 5/6.

[2]) Op. cit. str. 28.

Dziś zmierzamy do tego, by nauczyciel nie był osobą, stojącą nazewnątrz klasy, której tylko rozkazuje, ale brał w życiu klasy czynny udział, korzystając narówni z uczniami z prawa głosu.

Nauczyciel staje się członkiem grupy klasowej, robi pewne propozycje, ale nie narzuca klasie niczego. Stara się wykorzystać te siły, które są w klasie dla dobra rozwoju dzieci i klasy, każdemu uczniowi będzie umiał wskazać właściwe jemu zajęcie. W ten sposób każdy uczeń będzie miał możność wykonania czegoś wartościowego dla grupy klasowej. Aktywność jego znajdzie zaspokojenie w klasie i nie będzie potrzebował wyładowywać jej w kierunku niewskazanym. Nauczyciel zaś w stosunku do dziecka będzie wtedy nie reprezentantem władzy szkolnej, ale stanie się uznanym przez dzieci przywódcą klasy. Dotychczas bowiem, jak to zauważył Cousinet, uznawał uczeń dwie moralności: jedną miał na pokaz dla nauczyciela, drugą stosował w grupie. Wobec nauczyciela uczeń przybierał maskę na twarz, był takim, jakim go nauczyciel chciał widzieć, jedynie silniejsi uczniowie się buntowali. Wszyscy jednak uznawali tę drugą moralność, w której (według Cousineta) panuje duch przystosowania społecznego oraz duch wyłączności, występujący względem wszystkiego, co znajduje się poza grupą.[1])

Klasa szkolna nie jest jedyną grupą społeczną, do której dziecko należy. Analogicznie do złożonego życia społecznego i w szkole powstają grupy, nawzajem się krzyżujące. Uczeń należy więc nietylko do klasy, ale i do drużyny harcerskiej, chóru szkolnego i rozmaitych innych organizacyj na terenie szkoły. Rozwój uczucia przywiązania do jednej grupy ułatwia rozwój podobnych uczuć do innych grup, pozostających z sobą w stosunku części do całości. O ile w szkole nie jest zbyt wiele organizacyj, a każda ma wyraźnie zakreślone ramy działania, tworzą one zharmonizowaną całość.

Nie może wtedy być mowy o wzajemnej rywalizacji tych grup, rozdzierającej szkołę na zwalczające się obozy ze szkodą dla życia szkolnego i pozytywnej pracy.

Bydgoszcz. Ludwik Bandura.

---

[1]) Ferrière, op. cit. str. 41.

PSYCHOLOGJA I SOCJOLOGJA KLASY SZKOLNEJ.

Obok twierdzeń Arystotelesa, nazywającego człowieka zwierzęciem społecznem, mamy i twierdzenie, że życie społeczne — jako takie — nie istnieje (człowiek — człowiekowi wilkiem). Obecnie zauważamy poważny konflikt pomiędzy indywiduum a społeczeństwem, które stara się wchłonąć to indywiduum. Nad ludźmi XX wieku zawisł koszmarny, bezwzględny egoizm jednostki czy klasy społecznej, „najmłodsze bowiem pokolenie duchów, które, zająwszy cyple myśli, panuje nad jej płaszczyznami — to Nietzschego gniazdo i pisklęta“[1]). „Coraz też rzadziej udaje się wszelkie współżycie — przynajmniej do przywiązań ono nie prowadzi. Obcowanie i owszem kończy się odzwyczajeniem i do gwałtownych zmierza rozwiązań. Jeżeli każdy, dążąc do „jak najszerszego życia indywidualizmu“, reklamuje tylko z bezwzględnością walki swe prawa — to z obowiązków czuje szlachetny obowiązek się wyzwolić. Nic potem dziwnego, że ludzie, których cokolwiek zmusza do obcowania ze sobą codziennie, jeżeli nie wydrapują sobie oczu, to przynajmniej rozgraniczają się murem głuchej nienawiści, żyjąc jak przegrodzeni ścianą lokatorowie jednego domu. Skoro ustępliwość i wyrozumiałość, przebaczenie i poświęcenie, dobroć słowem we wszystkich swych formach została uznana za cechę ,,podłej duszy niewolnika“, nikt nie omieszkuje wykazać swej wyższości brutalstwem. Każdy też stał się okropnie sam. Sam ściśnięty mrozem świata, w którym ma tylko partnerów do walki, a co najwyżej sojuszników bojowych“.[2])

Tak jest wśród dorosłych. A pomiędzy najmłodszymi, o których nam tu specjalnie chodzi? Częściowo dziedzina życia społecznego — nieskalana albo zupełnie ugorująca. Trzeba nam tylko znać całokształt życia: lalkowatego jedynaka (maminsynka) i pozbawionego nawet życia rodzinnego dziecka proletarjackiego, czy na swój sposób uspołecznionego dziecka, wychowanego już w przedszkolach, żłóbkach dziecięcych itp.

Z tego, cośmy tu powiedzieli, wynika, że obowiązkiem szkoły musi być wychowanie uczuć społecznych. Należy nam

[1]) Grossek-Korycka: *O supremacji zła*, str. 1.
[2]) „ „ l. c. str. 137.

wychować tak młodocianego osobnika, by „jemu z nami było dobrze“ (i *vice versa*). Według „Statutu szkół powszechnych“ „Podstawową formą życia zbiorowego w szkole jest klasa (komplet), jako grupa społeczna. W obrębie klasy uczniowie powinni przyzwyczajać się do życia zbiorowego przedewszystkiem przez wytwarzanie przyjaznej atmosfery koleżeńskiego współżycia“[1]).

Filozofja i obserwacja życia mówią nam, że w dziedzinie wychowania społecznego mamy jeszcze wiele do zdziałania. Psychologja i socjologja znowu wskazują na to, że jeśli chcemy jednostkę uspołecznić, możemy to zrobić tylko w oparciu o wyraźnie skrystalizowaną grupę społeczną, świadomą swych celów.

Ponieważ nauczanie i wychowanie ma formę masowo-indywidualizującą, a terenem, na którym się ono odbywa, jest klasa szkolna, ona powinna dla siebie tworzyć zwartą grupę społeczną. Chcąc pracować nad uspołecznieniem dziecka, musimy zdać sobie sprawę z jego stosunku do społeczności, w której już żyło. Przechodził on kilka faz. Według Ch. Bühler „społeczne zachowanie się dziecka polega w pierwszym roku życia na niezróżniczkowanem jeszcze dążeniu do kontaktu, pozbawionem chwilowo cech trwałego stosunku, pojawiających się dopiero stopniowo w miarę wzrastania poziomu znajomości. Między 2—4 rokiem życia z poznawania i pozytywnej opieki dorosłego człowieka, jego pielęgnacji i zajmowania się dzieckiem wyrasta przywiązanie i sympatja dziecka ku temu indywidualnemu, określonemu opiekunowi. Między 5—8 rokiem życia przyobleka się już w konkretną postać; inna, że tak powiemy, objektywna postawa społeczna, a mianowicie bezosobowe, na rzeczowych podstawach oparte więzy z „innymi ludźmi“ — cechuje go“.[2]) W ten sposób ustosunkowuje się dziecko nietylko do dorosłych ale i do rówieśników. Jeśli mówimy, że dziecko jest w tym okresie życia egocentryczne, nie znaczy to, by było aspołeczne. Dziecko, przychodzące pierwszy raz do szkoły, ma więc już pewne nawyki z życia społecznego. Jest już nawet zdolne przyjąć postawę objektywną względem swego otoczenia.

Wiemy również, że z chwilą wstąpienia do szkoły dziecko spotyka się z nowem otoczeniem, a w swej klasie narazie

[1]) Dz. Urzęd. Min. W. R. i O. P. Nr. 14 (25 XI 1933).
[2]) Ch. Bühler: *Dziecięctwo i młodość*, str. 277.

z tłumem. „Jednostka znowu — jak wiemy z psychologji tłumu — stając się członkiem tłumu, traci w pewnym stopniu swoją samowiedzę, świadomość własnego „ja", jako odrębnej osobowości, z tem zaś idzie w parze częściowa utrata świadomości jej specyficznie personalnych stosunków; jednostka zostaje w pewnym stopniu zdepersonalizowana. Powtóre, w ścisłym związku z wymienioną zmianą pozostaje zmniejszenie poczucia odpowiedzialności osobistej: jednostka czuje się pochłonięta, usunięta w cień i porwana przez siły, któremi kierować nie jest w stanie; dlatego nie czuje się ona obowiązana do zachowania postawy samokrytycyzmu i panowania nad sobą, które ją cechują w zwykłych okolicznościach; jej wyższe ideały postępowania nie są w stanie przeciwstawić się nieodpartym siłom, które ją pochłaniają".[1])

Z dwóch więc powodów musimy starać się o to, by klasa stanowiła nie tłum, lecz grupę społeczną. Inaczej i współżycie stanie się niemożliwe, i wartość jednostki spadnie znacznie. Oczywiście — w pracy przekształcania „tłumu dziecięcego" na grupę społeczną należy iść etapami.

„Jest bowiem — jak mówi Dougall — jeden warunek, który może podnieść zachowanie się chwilowego i niezorganizowanego tłumu na wyższy poziom życia psychicznego. Warunkiem tym jest jakiś wspólny zamiar, jasno zarysowany w umysłach wszystkich członków tłumu".[2])

Dzieci więc łączy już od pierwszego dnia jeden cel: wspólna praca, nauka, chęć uczenia się. Dopiero później nauczyciel może przystąpić do organizowania grupy społecznej w swej klasie szkolnej. Nim przejdziemy do omówienia praktycznych wskazówek urabiania grupy społecznej, musimy poznać, pod jakiemi warunkami zagwarantowane jest jej istnienie.

Według Dougalla jest ich pięć: „Pierwszym z tych warunków, który stanowi podstawę wszystkich pozostałych, jest pewien stopień ciągłości trwania grupy. Drugi, bardzo ważny warunek, niezbędny dla wszelkiej wysoko rozwiniętej formy zbiorowego życia, polega na tem, że w umysłach masy, członków grupy, musi się uformować pewna dorównana idea grupy, przed-

---

[1]) Mc. Dougall — *Psychologja grupy*, str. 105.

[2]) Mc. Dougall — l. c. str. 116.

stawienie jej natury, składu, funkcyj i zadań oraz stosunków, zachodzących pomiędzy jednostkami i grupą. Trzecim warunkiem jest wzajemne oddziaływanie na siebie (zwłaszcza w postaci konfliktu i współzawodnictwa) grup podobnych. Czwartym warunkiem jest istnienie u członków grupy zespołu tradycyj i obyczajów oraz nawyknień, określających ich stosunki wzajemne oraz stosunki, wiążące ich z grupą jako całością. Wreszcie piątym warunkiem jest organizacja grupy, polegająca na zróżnicowaniu i specjalizacji funkcyj, jej składników — jednostek i klas lub grup jednostek w obrębie grupy. Ta organizacja może się całkowicie lub w części opierać na wymienionych już w punkcie czwartym warunkach, tj. na tradycjach, obyczajach i nawyknieniach; w części jednak może być też narzucona grupie i utrzymywana przez autorytet jakiejś zewnętrznej siły".[1]

Rozważmy teraz, w jaki sposób w praktyce możemy zadośćuczynić tym postulatom? Jak warunki socjologiczne sprzyjają względnie utrudniają organizację grupy społecznej?

Bodaj jedyną spójnią, łączącą dzieci, jest ich nieskażony instynkt społeczny. Dzięki niemu głównie można dojść do pozytywnych rezultatów. Musimy bowiem liczyć się z tem, że w klasie szkolnej mieszczą się osobnicy z różnych środowisk, odznaczający się jeszcze krańcowemi cechami indywidualnemi.

Obok dziecka zamożnego w klasie szkolnej mieści się dziecko żebracze. Obok wychowanego — i moralnie zaniedbane. Obok zdrowego — chorowite. Obok uczuciowca — realista, fantasta, intelektualista itp. Nie możnaby mówić o grupie społecznej, gdyby nie opierała się ona na pewnej hierarchji, zapewniającej jej zwartość, karność, sprężystość, zdyscyplinowanie. Wyłania się więc przed nami p r o b l e m p r z y w ó d c y. Wśród pokolenia dorosłych mówi się dziś dużo o elicie, o wodzu (*Führer)*, doborze typów kierowniczych itp. W klasie szkolnej — rzecz prosta — początkowo przywódcą jest tylko nauczyciel. Jednak z biegiem czasu musi on swą rolę „samodzierżcy" ograniczać na rzecz czynników, wyłaniających się „z dołu". Nawet musi sam dopomagać im do wydobycia się.

Z praktyki wiemy, że rolę przywódcy klasy starają sobie zdobyć osobnicy niezawsze predestynowani do sprawowania tej

[1]) Mc. Dougall — l. c. str. 118-119.

funkcji. Rozumiemy, że zło jest zawsze aktywniejsze od dobra. Nauczyciel musi więc bardzo dyskretnie kierować wychowankami, aby ci uznali swym kierownikiem, wodzem (np. dyżurnym, porządkowym, wójtem, prezesem itp.) tego, którego on uważa za najodpowiedniejszego. Zrozumiałe, że nie musi to być z reguły najzdolniejszy, czy najpilniejszy uczeń. Musi to być dziecko obdarzone „sympatją witalną“, cieszące się powszechnym szacunkiem, — typ przywódcy urodzonego (*natürlicher Führer*). Nie można zezwolić na to, by w klasie rządził despota (*gewaltsamer Führer*) lub uwodziciel (*Verführer*).[1])

Przywódca musi umieć wytwarzać wśród członków poczucie „wspólnoty“, przynależności grupowej. Musi jednych natchnąć twórczym zapałem, innych wolno pozyskiwać, a jeszcze innych unieszkodliwiać.

Prócz instynktu społecznego, przywódcy i nauczyciela, łączy poszczególne jednostki ów nieuchwytny „duch grupy“, wytworzony przez samopoczucie, zwyczaje klasowe, moralność klasową, dumę i solidarność. Ducha grupy wytwarzają i takie wspólne przeżycia, jak: współczucie, radość, zabawy, wstyd, poczucie sprawiedliwości, a przedewszystkiem praca.

Przeżycia te prowadzą dalej i do koleżeńskości, wzajemnej usłużności, przyjmującej — jak wiadomo — najróżnorodniejsze formy. Poczucie wspólnoty wyrabiają dalej i uroczystości klasowe (np. urządzane ku czci patrona klasy). Dzieci pisują do siebie w czasie wakacyj, zapraszają się wzajemnie do domu itp. Kolejno sprawują rozmaite urzędy klasowe, rywalizują grupami mniejszemi albo indywidualnie. Starają się i nazewnątrz wyodrębniać się od ogółu przez różne odznaki, przez chęć zwracania na siebie uwagi dobrem zachowaniem się itp.

Jednak — mimo wszystko — istnieją i poważne czynniki, działające destruktywnie na grupę społeczną. Do nich należą: sobkostwo jednostek, wygórowana i fałszywie pojęta ambicja, karjerowiczostwo, denuncjatorstwo, niezgoda, oceny w świadectwach, repetenci, aspołecznicy.

Ważną rzeczą również jest, by nauczyciel umiał w taktowny sposób likwidować bunty młodzieży i opozycję pozyskać. Ale nieraz trzeba i ustąpić dzieciom, skoro zaśpiewają mu na nutę:

[1]) Döring: *Psychologie der Schulklasse*, str. 199.

„Der Himmel ist blau, das Wetter ist schön, ach, lieber Herr Lehrer, wir wollen spazierengehn".[1]) Klasa szkolna będzie zawsze stanowiła grupę społeczną, skoro nauczyciel otoczy wszystkie dzieci „sympatją witalną" i będzie posiadał zdolności organizatorskie i zrozumienie dla życia społecznego. — Reasumujmy:

1. W życiu istnieje nietylko dobra wola, ale i przymus współżycia.

2. W szkole musimy instynkt społeczny rozwijać i przyzwyczajać dzieci do harmonijnego współżycia.

3. Komórką życia społecznego może być tylko klasa szkolna.

4. Instynkt społeczny rozwijać można i wartość jednostki zwiększać — tylko w oparciu o zwartą grupę społeczną.

5. Klasa szkolna musi tworzyć nie tłum, lecz grupę społeczną.

6. Dla jej wytworzenia trzeba, aby w umysłach członków grupy istniał jasno zarysowany, wspólny cel.

7. Należy dbać o to, by klasa szkolna — jako grupa społeczna, miała zapewnioną ciągłość trwania (nie odrywać z niej bez koniecznej potrzeby nauczyciela (nauczycieli) czy uczniów).

8. Uczniów musi cechować zrozumienie obowiązków i praw jednostek czy pomniejszych grup względem całości.

9. Współzawodnictwo i konflikt są konieczne, jednak muszą przyjąć zawsze przyzwoite formy.

10. Trzeba starać się, by w życiu grupy wytworzyły się swoiste cechy, obyczaje i zwyczaje.

11. Grupa społeczna nie powinna zdepersonalizować jednostek. Musi w nich nawet podsycać określone zainteresowania specjalne.

12. Mając na uwadze, że nieuchwytną spójnią, łączącą pewną ilość osobników w określoną grupę społeczną, jest ów „duch grupy", należy starać się o jego wytworzenie (prócz przestrzegania powyższych zasad) przez:

a) Dobór wychowawczy klasy (i współwychowawców).
b) Taktowne podsunięcie grupie jej przywódcy (społecznika).
c) Powiązanie członków z grupą przez najróżnorodniejsze przeżycia wspólne, jak: radość, smutki, zabawy, wstyd, ambicję, współzawodnictwo, konflikty, pomoc wzajemną, koleżeńskość, uroczystości klasowe i rodzinne, korespondencję, upominki, wreszcie i zewnętrzne odznaki.

[1]) Schröder: *Soziologie der Volksschulklasse*, str. 76.

13. Objawy sobkostwa i egoizmu jednostek, fałszywą ambicję, denucjatorstwo, niezgodę — jako wrogów życia społecznego — ostrożnie i pedagogicznie usuwać.

14. Wreszcie musimy życiem klasy szkolnej tak pokierować, by ona równocześnie zdolna była żyć i w szerszem społeczeństwie, które tworzy szkoła, by tam zachowała swoje odrębne cechy, ale i przez to nie rozbijała jedności wyżej zorganizowanej grupy społecznej.

15. Dla większego zespolenia młodocianych jednostek w grupie społecznej — konieczne jest, by nad wytworzeniem ducha grupy współpracował także dom rodzicielski (opieki klasowe).

W ten sposób organizując i kierując życiem społecznem dziecka na terenie klasy szkolnej, przygotowujemy je do sztuki współżycia w innych grupach społecznych, do których w ciągu swego życia będzie musiało przynależeć.

Na tym odcinku pracy spełniamy bodaj najważniejszą funkcję społeczną, bo przygotowujemy: kościołowi, grupom zawodowym, narodowi, państwu i ludzkości nietylko lojalnych ale i twórczych członków - obywateli, obywateli świadomych swych obowiązków i praw, uznających zasadę: „Człowiek człowiekowi — niewilkiem".

Poznań. Jan Szelejewski.

BEZROBOCIE A PSYCHIKA DZIECKA.

Okresy kryzysu nawołują do ostrożnej rewizji przyjętych i skodyfikowanych poglądów również w dziedzinie wychowania. Należy bowiem uprzytomnić sobie bardzo jasno związek między wychowaniem a społecznemi warunkami życia.

W jednem z czasopism niemieckich, a mianowicie w *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, spotkałem ciekawą rozprawę Henryka Sachsego pt. „Die Wirkungen der Arbeitslosigkeit auf das Kind". Autor próbuje analizować zależność między rozwojem psychiki dziecka a dzisiejszem bezrobociem. Stwierdza on, „że rozpaczliwe położenie materjalne i moralne bezrobotnych nie pozostaje bez wpływu na psychikę dziecka szkolnego. Jeżeli bowiem zważymy, że 40 do 45% uczniów szkół powszechnych pochodzi z rodzin bezrobotnych, łatwo zrozumieć społeczną doniosłość tego faktu".

„Dzieci przedewszystkiem przejmują od swych rodziców bezrobotnych przygnębienie duchowe i apatję“. Dotyczy to szczególnie dzieci inteligentniejszych, wrażliwych, zdolnych wczuć się w tragizm położenia rodziny, w syzyfowe zmagania ojca w walce o chleb codzienny. Wydaje się to napozór paradoksalnem, że właśnie klęska bezrobocia wywiera najbardziej zgubny wpływ na dusze najzdolniejszej młodzieży; jednak tak jest. Świadomość nieszczęścia wżera się głęboko w psychikę dziecka, żłobiąc dotkliwe rany, tem boleśniejsze, że brak zupełnie perspektywy ich uleczenia w przyszłości (o czem autor wspomnianej rozprawy zapomniał).

Psychoza przygnębienia i apatji ujawnia się szczególnie wyraźnie w domu, gdzie panuje atmosfera zupełnej szczerości, mniej natomiast w szkole, do której mimo wszystko młodzież odnosi się z uprzedzeniem, gdzie stara się ukryć przed wychowawcą tajemnice duszy, nadrabiając ambicją. Piętno przygnębienia ciąży jednak na pracy dziecka bezrobotnego w szkole, ujawnia się wbrew jego woli w nikłych wynikach i słabych postępach, nad czem również p. Sachse przeszedł do porządku dziennego.

Dzieci odczuwają doskonale i dotkliwie niezręcznie zorganizowaną dla nich pomoc społeczną, jakkolwiek z drugiej strony zdają sobie sprawę (i to niekiedy bardzo jasno), że brak pracy wyrósł na tle objektywnych warunków, że nie jest wynikiem niezaradności ojca. Kilku chłopców skarżyło mi się niedawno: „Tata chcą pracować ale niema stalunków, więc ich nie chcą wziąć do pracy“. Inny znów twierdzi, że „jak węgiel stanieje, wtedy cały kraj nasz będzie palił węglem a nie drzewem lub łubinem, jak na Wołyniu; wtedy też ruszą kopalnie i ojciec mój zostanie przyjęty do roboty“. Pogląd dzieci na tę ważną sprawę, która m. i. wybitnie wpływa na ustosunkowanie się dziecka do rodziców, starałem się badać w każdem środowisku, w którem dotychczas danem mi było pracować. Ankiety i wypracowania na ten temat uczniów i uczenic najstarszych klas szkoły powszechnej (Kamień, Knurów I i II, Katowice) utwierdziły mię w przekonaniu, że dzieci naogół współczują rodzicom w ich ciężkiem położeniu, a w większych środowiskach starają się nawet pomagać im, oczywiście w tych wypadkach, gdzie istnieje możliwość zarobkowania.

P. H. Sachse podaje, że uświadamiający wpływ otoczenia w Niemczech idzie dziś w kierunku przejęcia bardzo radykalnych poglądów społecznych na istotę kryzysu, kapitalizmu itp.

Najgorzej pod względem moralnym wpływa na młodzież, zdaniem autora, brak perspektywy otrzymania w przyszłości dla siebie jakiejkolwiek pracy, wobec czego jest dla dzieci „rzeczą zupełnie zbędną" uczenie się i przygotowywanie się do zawodu. Podobnie „bezrobotni" młodociani, którzy faktycznie nigdy nie mieli możności zdobycia posterunku pracy, wywierają fatalny wpływ na mentalność i moralność młodzieży szkolnej.

Z rozważań prof. H. Sachsego wynika, że bezrobocie wpływa w wielkiej mierze na psychikę dziecka. Nasze doświadczenia i obserwacja codzienna w szkole potwierdzają tę tezę w zupełności. Umysł dziecka został poważnie zaprzątnięty zagadnieniami bytu, troską i obawą o niepewne jutro, przyczem koszmar ten dręczy najcenniejszy, najsubtelniejszy materjał, po którym w normalnych warunkach wychowawca największejby się spodziewał.

Dzieci przychodzą do szkoły głodne, zziębnięte, obdarte; pragnienie i głód nie pozwalają im skupić myśli na przedmiocie pracy szkolnej. Brak materjałów szkolnych, zeszytów, ołówków, piór, nie mówiąc już o książkach, za któremi tęskni niejedno dziecko, sprawia nieprzebyte trudności, zarówno nauczycielowi jak i reszcie klasy, tamując normalny bieg pracy szkolnej. W wielu szkołach młodzież pisze na „tytkach", na skrawku papieru z gazet. Również frekwencja dzieci cierpi poważnie na skutek bezrobocia. Od wczesnego rana rodzice zabierają z sobą dziecko do „biedaszybów", na hałdy, do lasu i w najlepszym razie zgłasza się ono do szkoły koło godziny 11. Wygląd zewnętrzny: zamorusana twarz i ręce, zabłocone ubranie, mokre obuwie zazwyczaj same mówią za ucznia. Podobnych absencyj nawet ukarać nie można, wszak dziecko pracowało w trudzie na kawałek czarnego chleba i ciepłą strawę dla siebie i rodzeństwa.

Najważniejszym i najmniej pożądanym objawem jest jednak negatywne naogół ustosunkowanie się zarówno rodziców bezrobotnych jak też i dzieci do nauki szkolnej.

Z odpowiedzi ankietowych wychodzi najaw, że dzieci bezrobotnych i ich rodzice nie wierzą w skuteczność nauki, nie

widzą w niej żadnego praktycznego pierwiastka, ni wpływu jej na zmianę przyszłości swych dzieci. Z tych to względów opieszałość i lenistwo dzieci bywa zazwyczaj skrupulatnie tolerowane i ukrywane przez rodziców.

Młodzież szkolna (mam tu na myśli uczniów najstarszych klas szkoły powszechnej), zasadniczo zdaje sobie naogół sprawę z przyczyn i skutków bezrobocia. Na ogólną liczbę 200 badanych, 176 przypisuje bezrobocie nadmiernej produkcji przedwojennej, koniecznej do przygotowań wojennych, postępowi techniki, brakowi konjunktury, obrotów, wojnie, która zubożyła nietylko poszczególne jednostki ale i całe narody i państwa; 21 przypisuje ogólny kryzys i bezrobocie złej woli kapitalistów, „którzy za wszelką cenę starają się zgnębić robotnika, którzy chcą go dostać, aby pracował za ochłapy", dwaj chłopcy z klasy VI uważają, „że winę za kryzys ponoszą Żydzi-spekulanci, którzy mają pieniądze i trzymają handel w swych rękach".

Daleko trafniej ocenia młodzież skutki bezrobocia. Z odpowiedzi ankietowych wynika, że najwięcej traci na niem człowiek: 117-tu stwierdza, że bezrobotny traci wiarę we własne siły, traci honor, bo musi się upokorzyć i żebrać, niszczy swe nerwy, popada w gniew, nienawiść do ludzi i świata, 12-tu uważa, że bezrobotny traci zaradność i rozum, 17-tu podkreśla, że samobójcy rekrutują się przeważnie z bezrobotnych, 14-tu dopatruje się utraty zdrowia swych ojców względnie matek również w bezrobociu, tłumacząc tę utratę wypadkami w „biedaszybach", przeziębieniami itp.

Pod względem moralnym traci bezrobotny, zdaniem młodzieży, wiarę w sprawiedliwość, w opiekę i Opatrzność Boską, w miłość bliźniego, stwierdza to 138 z klas 6, 7 i 8-mej. Poza tem bezrobocie powiększa zastępy złodziei, bandytów i innych przestępców — żali się 13-u chłopców, zaś 8-u zauważa, że bezrobocie powiększa szeregi alkoholików, którzy swe zmartwienia gaszą wódką, często spirytusem skażonym, który roztwarzają w wodzie; jedynie 2-ch chłopców między ujemnemi wpływami bezrobocia znalazło i dodatni, bezrobocie ich zdaniem uczy daleko posuniętej oszczędności. Oczywiście winni byli dodać — „pieniędzy", bo czasu i zdrowia bezrobotny zazwyczaj nie oszczędza.

Młodzież zdaje sobie sprawę ze złych skutków bezrobocia dla narodu i państwa: 72 uczniów konkluduje, iż bezrobotny stanowi ciężar dla państwa, albowiem nietylko nic z siebie nie daje, nie płaci podatków, ale w dodatku korzysta z różnych zasiłków, wsparć itp.; 4-ch uczniów klasy 8-ej zauważa, że państwo musi oprócz tego utrzymywać więcej policji, bo bezrobotni kradną, kopią węgiel w niedozwolonych miejscach, urządzają awantury itp. Naogół stosunek wszystkich nieomal dzieci do bezrobotnych jest przyjazny, oparty o wrażliwe na niedolę ludzką uczucia miłości bliźniego; tylko 3 chłopcy uważają bezrobotnego za próżniaka, któremu nie chce się pracować, który woli nie zarobić i nie pracować.

Stosunek społeczeństwa pracującego do bezrobotnych, a szczególnie społeczeństwa posiadającego, jest nieprzyjazny. Ludzie ci nie widzą w bezrobotnym człowieka, lecz darmozjada, lekceważą go na każdym kroku, a nawet bywa on przedmiotem szyderczych pośmiewisk; tak skarży się 168 uczniów.

Bezrobocie wywiera również ujemny wpływ na dzieci. 149 uczniów pisze, że dzieci bezrobotnych nie mają co jeść ani czem się odziać, popadają w choroby, przyzwyczajają się do kradzieży, włóczęgostwa, żebractwa, nieposłuszeństwa, nie mogą się uczyć itd., 23-ch pisze, że wskutek bezrobocia dzieci są chorowite i chude, że będą z nich słabi żołnierze, że utracą siły do pracy itd. itd.

Jak z powyższych rozważań wynika, z punktu widzenia socjologicznego powstają dla nas nowe zagadnienia psychologiczno-pedagogiczne. Uważam, że nawet bezrobocie należy umiejętnie wyzyskać w naszej pracy wychowawczej, a może m. i. przez nie również zbliżymy się do typu człowieka, przygotowanego do działania w zmienionych warunkach życiowych. Oczywiście wymaga to maksymalnego napięcia sił w celu pokonania trudności.

Katowice. Zygmunt Gryń.

Bez pracy i cierpliwości niczego człowiek dokonać nie może; bez bicia w skrzydła ptak nie poleci, skarby głęboko w ziemi, a perły na dnie morza leżą. Myśl wschodnia.

*

Kto pracuje, ten także doznaje pokus, ale kusi go tylko jeden szatan; próżniaka kusi ich tysiące. Kassyan.

NOWE KSIĄŻKI.

(Oceny, streszczenia, uwagi, komunikaty wydawnicze.)

Dr. Edward Claparède: WYCHOWANIE FUNKCJONALNE. Przeł. M. Ziembińska. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa (Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. T. 22). Str. 224. Cena zł 4,90.

Wychowanie funkcjonalne to takie, „które zmierza do rozwijania procesów psychicznych, rozpatrując je nie jako istniejące niezależnie, ale pod kątem widzenia ich znaczenia biologicznego, ich roli, ich użyteczności — dla działania obecnego lub przyszłego dla życia". Wychowanie funkcjonalne to to, które „uważa potrzebę dziecka, jego dążność do osiągnięcia jakiegoś celu, za dźwignię działania, jakie się chce w niem wywołać" (str. 5 przekładu). Wychowanie takie pociąga dziecko, gdyż uwzględnia jego pragnienia, dokonywa jednak w nich wyboru — w kierunku tych procesów, które odpowiadają potrzebie działania naszej istoty. Stanowisko funkcjonalne bowiem uwzględnia: „Rolę odgrywaną przez taki czy inny proces w życiu jednostki" (str. 37).

Według autora dzisiejsze społeczeństwa są tylko rzekomo demokratyczne; istnieją jeszcze nazbyt często ślady ducha, który nie ma w sobie nic demokratycznego, interes ogólny bywa przesłonięty przez pewne interesy jednostkowe. Demokracja jest dziełem społecznem. Powodzenie jego wymaga dobrej woli, ofiar osobistych dobrowolnie składanych, stałego usiłowania zrozumienia się wzajemnego i tolerancji. Demokracja to nie stan stały. To wypadkowa procesów zasadniczo dynamicznych. W demokracji ze strony obywatela wymaga się nieustannego wykazywania energij, skierowanych ku celom wyższym. Jednostka winna ciągle przezwyciężać się w interesie ogółu. Ogół zaś winien przejawiać stałą troskę o zapewnienie swobodnego rozwoju energij indywidualnych i wartości osobistych. Stąd wyniknie ostateczne szczęście ogólne.

Zasady obecnego wychowania są dalekie od ideałów demokratycznych. Zasada autorytetu wypacza nietylko wychowanie moralne, ale i intelektualne. Dzisiejsza szkoła nie daje swobodnego rozwoju wychowanka. Zbyt często nauczyciel jest nietylko monarchą absolutnym, ale nawet autokratą. Wychowanie dzisiejsze nie może ukształtować przymiotów dobrego obywatela posiadającego cechy: indywidualność i zmysł społeczny. Obie te zalety są konieczne dla postępu społeczeństwa i jego życia. Dzisiejsze wychowanie tłumi niektóre dążności indywidualne, zwłaszcza te, które odbiegają od przeciętności. Sprowadzanie do jednego typu hamuje rozwój społeczeństwa. System wychowania dzisiejszego nie rozwija zmysłu społecznego. Wymaga on przecież szeregu akcyj i reakcyj pomiędzy jednostkami. Konieczne jest porozumiewanie się, udzielanie sobie wzajemnie pomocy, współdziałanie, współpraca, wzajemne zainteresowania.

Szkoła dzisiejsza odosabnia uczniów pod względem psychicznym i społecznym. Zmysł społeczny wymaga usunięcia egoizmu poszczególnych jednostek, wobec interesu wspólnego. Należy wytworzyć poczucie wspólnego interesu, poczucie wspólnoty, tworzonej przez kolegów, a usunąć wszechpotężną władzę nauczyciela, która wtedy jest aspołeczną w oczach uczniów. Szkoła jest dzisiaj środowiskiem, które nie odtwarza warunków, w jakich ma żyć obywatel. Winna łączyć nauczanie z działalnością praktyczną, obalić mur przesądów niechęci w stosunku do pracy fizycznej. Praca umysłowa i praca fizyczna są tylko dwie postacie aktywności ludzkiej. I jedna i druga są konieczne dla życia społeczeństwa.

We wszystkich krajach europejskich istnieje zbyt wielki podział pomiędzy klasami społecznemi. Stwierdza to choćby podział w szkolnictwie na cztery stopnie nauczycieli: 1) przedszkoli, 2) szkół powszechnych, 3) śre-

dnich i 4) wyższych. „Wszystkie te „ciała" nauczycielskie nie powinnyby być jednak różnemi „ciałami", ale organami tego samego ciała czyli całkowitego organizmu" (str. 185). Celem i zadaniem wszystkich szczebli szkolnictwa jest rozwój umysłowy i przystosowanie społeczne wychowanka przez wykorzystanie uzdolnienia indywidualnego i skierowanie go ku celom szczęścia ogólnego.

Ostatnie półwieku wzbogaciło naszą myśl o ideę ewolucji. Ta idea staje się kierowniczą i wpływa na przekształcenie społeczeństw. Z instytucyj społecznych i politycznych należy wykluczyć dogmatyzm, bo ten wyklucza ewolucję. Pojęcie ewolucji ustrzeże nas od skrajności tak w kierunku lewym jak i prawym. Postęp dokonywa się przez selekcję. Prawdziwa demokracja pozostawia możliwie największą swobodę inicjatywie indywidualnej. Te inicjatywy, które po próbie okażą się pożytecznemi dla społeczeństwa — winny się ostać. Okowy, narzucane działalności indywidualnej, zmniejszają jej dodatnie wyniki. Dobrobyt społeczeństw zależny jest od wartości jednostek. Teorja ewolucji Darwina wpłynęła na pogłębienie stosunku wychowawcy do dziecka i procesu wychowawczego. Wprowadziła cechę ciągłości do życia szkolnego. Wykazała niesłuszność podziału pomiędzy wiedzą, a działaniem (teorją a praktyką), czynnościami umysłowemi i czynnościami fizycznemi. Wszystkie zajęcia winny być skoordynowane, zagrody pomiędzy poszczególnemi zajęciami i dziedzinami wiedzy winny być usunięte.

Badanie zjawisk biologicznych metodą eksperymentalną dało początek psychologji eksperymentalnej a ta dała naukowe podstawy pedagogice.

Duże znaczenie w pracy wychowawczej wywiera czynnik osobisty — (wartość nauczyciela). Zależy ona nietylko od uzdolnień indywidualnych, ale i warunków swobody, w których te uzdolnienia mogą się zrodzić i rozwinąć. Dzisiejsze społeczeństwo nie docenia roli wychowawcy (gdyż upośledzenie jego materjalne tłumi zalety serca i umysłu, konieczne do spełniania szczytnego powołania).

Koncepcja funkcjonalnego wychowania:

1. W krajach cywilizowanych szkoła zabija w dziecku zamiłowanie do pracy i rzuca cień na lata dziecinne, którego później nie można zatrzeć

2. By szkoła mogła wypełnić swoje zadanie, winna przejąć się koncepcją funkcjonalną wychowania i nauczania. Dziecko winno być ośrodkiem programów i metod szkolnych, a wychowanie winno być uważane za przystosowywanie procesów umysłowych do czynności, wyznaczonych przez pragnienia.

3. Czynnikiem wychowania winno być zainteresowanie głębokie rzeczą, którą sobie trzeba przyswoić lub wykonać. Zewnętrzną dyscyplinę winna zastąpić dyscyplina wewnętrzna.

4. Szkoła nie powinna skracać okresu dzieciństwa przez niszczenie etapów rozwoju, które powinny być szanowane.

5. Wychowanie winno dążyć do rozwijania funkcyj intelektualnych i moralnych, a nie zapychać głowy najczęściej martwemi wiadomościami.

6. Szkoła winna być czynna, pobudzać czynność — usługi oddaje zabawa.

7. Szkoła powinna wywołać miłość do pracy, wobec tego winna ona być środowiskiem radosnem, w którem dziecko pracowałoby z entuzjazmem.

8. Życie, z którem się dziecko spotka po wyjściu ze szkoły, jest życiem w łonie społeczeństwa, wobec tego należy dzieciom w szkole dać poznać pracę, różne gałęzie nauki ze stanowiska życiowego. Szkoła za mało dbała o stronę społeczną, a odrywając pracę od jej podłoża naturalnego, zrobiła z niej coś pustego i sztucznego.

9. Nauczyciel nie powinien być osobą „wszystko wiedzącą", obowiązaną do nadawania stałej formy inteligencji i wypełniania umysłu wiadomościami. Powinien być tylko pobudzającym zainteresowania, budzicielem

potrzeb intelektualnych i moralnych. Entuzjazm a nie erudycja będzie największą jego zaletą.

10. Szkoła więcej winna liczyć się z uzdolnieniami indywidualnemi i zbliżyć się do ideału „szkoły na miarę". To można osiągnąć tylko wtedy, gdy uczeń będzie mógł uczyć się tego, co go będzie interesowało (Dowolność wyboru programu).

11. W interesie społeczeństwa leży dobierać dzieci lepiej uzdolnione i dawać im warunki najodpowiedniejsze do rozwoju ich uzdolnień specjalnych. Leży to w interesie demokracji, gdyż ta potrzebuje elity moralnej i intelektualnej.

Wychowanie to życie, a nie przygotowanie do życia, bo już Rousseau mówi: „Rzemiosłem, którego pragnę go nauczyć, jest życie".

Z tego wynikają następujące rozważania:

1. Jaki okres życia szkoła powinna przedewszystkiem uważać za swój cel właściwy?

2. W jaki sposób program może przygotować do brania czynnego udziału w życiu dojrzałem?

3. Czy należy uważać szkołę za czynnik, działający świadomie w kierunku postępu społecznego?

4. Czy szkołę należy traktować w ten sposób, żeby „ona czyniła dzieci zdolnemi do życia" w obecnym „porządku społecznym" czy też do podnoszenia tego porządku społecznego?

5. Czy dzieci mają być dostosowywane do instytucyj społeczeństwa istniejącego obecnie czy też mają być wychowywane tak, aby dążyły do jego zmiany?

6. Czy ma się uczyć przyjmować obecny stan społeczny, czy też przeciwnie kwestjonować go?

Pod pojęciem „c e l e   w y c h o w a n i a" mieści się dążenie do stanu innego niż ten, w którym znajduje się jednostka, mająca być wychowana, do stanu, którego osiągnięcie uważane jest za pożądane.

Kto mówi o wychowaniu, ten ma przynajmniej nadzieję jakiegoś postępu, nie myśli tylko o dawaniu dziecku pomocy, by mogło zaspokoić potrzeby swego istnienia w chwili obecnej, ale dopomaganiu w celu wyniesienia go ponad jego stan obecny. Ostateczny cel wychowania wychodzi poza ramy rozważania powyższego, poza psychologję.

Powiedzenie, że wychowanie polega na przygotowaniu do życia dojrzałego, pozostawia miejsce na mnóstwo możliwości.

Czy wychowanie ma przygotować do życia dojrzałego takiego, jakie istnieje obecnie, czy też szkoła ma być czynnikiem postępu społecznego? Jeżeli społeczeństwo dzisiejsze opiera się na „świętym egoiźmie" nacjonalizmów, czy powinno się wychowywać dzieci na drażliwych i wojowniczych patrjotów czy też na pacyfistów, internacjonalistów? Jeżeli społeczeństwo dzisiejsze jest kapitalistyczne, czy mamy przygotowywać dzieci do zmieniania go w kierunku komunistycznym czy przeciwnie do bronienia ustroju obecnego?

Formuła „przygotowanie do życia dojrzałego" nie jest tak zupełnie jasna jak się zdaje. Jakiego dorosłego zrobić z dziecka? Czy dorosłego wdrożonego do biernego posłuszeństwa, czy też zaprawionego do oporu i krytycyzmu (przypuszczając, że wychowawca mógłby tak bezwzględnie urabiać typ ludzki, jaki sobie zamierzył, to może być chyba tylko wyjątkowym wypadkiem, gdyż zamierzeniom wychowawczym przeciwstawiają się dyspozycje wrodzone wychowanka)?

Kwestja „życie" czy też „przygotowanie do życia" sprowadza się ostatecznie do pytania, czy dziecko jest istotą „niedoskonałą" czy też jest istotą funkcjonalnie autonomiczną, samowystarczalną i niezależną?

D z i e c k o   n i e   j e s t   w i ę c   w c a l e   c z ł o w i e k i e m   w   z m n i e j s z e n i u. Odrzucenie tego tradycyjnego błędu wywrze na przyszłą peda-

gogikę taki wpływ, iż wychowawcy zrozumieją, że jeżeli pożyteczną rzeczą jest wychowywać dziecko dla tego, czem ono będzie w przyszłości, to pierwej jeszcze koniecznem i słusznem jest wychowywać je dla niego, dla tego dziecka, jakiem ono jest, z jego naturą i jego prawami dziecka. Zrozumieją, że dzieciństwo ma także swój cel w sobie samem. Zwrócą uwagę na dobry nastrój, swobodę ekspansji, odpowiednie przystosowanie pracy, uprzystępnienie dzieciom metod pracy. To będzie najlepszy sposób przygotowania przyszłego człowieka, bo będzie zgodne z naturą i szanowaniem naprawdę dziecka. Różnica struktury upoważnia nas do stwierdzenia, że wychowanie nie może mieć za cel bezpośredni przygotowanie do roli dorosłego, bo ta rola dorosłego wymaga istnienia pewnych struktur, których dziecko jeszcze nie posiada, a także pewnych potrzeb i zainteresowań, zupełnie mu obcych.

Natomiast tożsamość funkcjonalna każe nam uważać, że wychowanie ma być życiem, to znaczy procesem, który przedstawia się dziecku jako kawałek jego życia. Życie to proces zależności wzajemnej, pomiędzy jednostką i środowiskiem fizycznem i społecznem, którego funkcją jest najlepsze dostosowanie jednostki do tego środowiska przez stopniowe wzbogacanie jej doświadczenia. Doświadczenie jej to szereg zabiegów, które ją nauczą, że osiągnięcie upragnionego celu wymaga poddania się pewnym wymaganiom, że trzeba zdobyć pewne wiadomości, liczyć się z pewnemi okolicznościami, zabierać się do rzeczy w pewien określony sposób, pracować wytrwale, zwracać swój wysiłek w pożądanym kierunku. Życie jest przeżywane w teraźniejszości, w chwili, która nieustannie upływa. Winno być kierowane w teraźniejszości. Ponieważ toczące się ciągle życie istnieje tylko w teraźniejszości, przeto może być tylko w teraźniejszości kształtowane. Wychowanie ma za przedmiot bezpośredni chwilę obecną. W żadnym momencie i w żadnym wypadku teraźniejszość nie powinna być poświęcona dla przyszłości.

Nie powinniśmy spoglądać na przyszłość w zamiarze przygotowywania jej, ale dlatego tylko, że przewidywanie pomaga nam utrzymywać na wysokim poziomie życie dzisiejsze. Wychowanie nie ma bezpośrednio na celu przygotowanie do życia w jakiejś przyszłej epoce. Przeciwnie — ma ono na celu pogłębiać życie obecne, czynić je pełniejszem, intensywniejszem, bogatszem, płodniejszem. Życie społeczne dorosłych będzie tem bogatsze, im więcej będą rozwinięte twórcze zdolności każdej jednostki.

Książka E. Claparède'a „Wychowanie funkcjonalne" daje dużo materjału do przemyślenia każdemu wychowawcy. Niniejsze streszczenie miało na celu zachęcenie Czytelników „Przyjaciela Szkoły" do przeczytania tej ciekawej książki, wprowadzającej w istotne zagadnienia metod wychowawczych nowej szkoły, której Claparède był, jak wiadomo, pionierem. Ludwik Koza (Łódź).

Dr. Edward Claparède: WYCHOWANIE FUNKCJONALNE. Przeł. M. Ziembińska. (Bibl. Przekładów Dzieł Pedagogicznych, Tom XXII). Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1934. Str. 224. Cena zł 4,90.

Książka zawiera zbiór artykułów i rozpraw naukowych, drukowanych w różnych czasopismach naukowych, które łączy w jedną całość idea wychowania funkcjonalnego. Są to artykuły następujące:

1. Rousseau i koncepcja funkcjonalna dzieciństwa.
2. Psychologja inteligencji.
3. Funkcja woli.
4. Inteligencja i wola.
5. Psychologja szkoły czynnej.
6. Metoda funkcjonalna nauczania języka.
7. Wychowanie a demokracja.

8. Dlaczego ziewamy?
9. Koncepcja funkcjonalna.

Artykuły te są poprzedzone bardzo obszernym wstępem (81 str.), w którym Claparède daje zarys psychologji funkcjonalnej.

Psychologja funkcjonalna ma swoje źródło w nauce Jamesa. Jest ona zastosowaniem do psychologji stanowiska biologicznego i pragmatycznego. Teorję funkcjonalną rozwijają w Stanach Zjednoczonych Ladd i Dewey, w Europie filozofowie Mach, Avenarius, Vaihinger, Schultz, Jerusalem oraz Groos i Freud.

W psychologji dzisiejszej rozróżnić można trzy stanowiska:

1) strukturalne, analityczne, które jest dla psychologji tem, czem anatomja dla nauki o życiu organicznem;

2) stanowisko mechanizmu, techniki, analiza zastosowana do działań psychicznych, odpowiadają one temu, czem jest fizjologja dla życia organicznego;

3) punkt widzenia funkcjonalny uwzględnia rolę odgrywaną przez taki czy inny proces w życiu jednostki, rozpatruje zjawiska pod kątem widzenia syntetycznym, jest to stanowisko biologji.

Te trzy stanowiska pozostają w ścisłym związku ze sobą. Stanowisko strukturalne odpowiada na pytanie: co? stanowisko mechanizmu na pytanie: w jaki sposób? stanowisko funkcjonalne na pytanie: dlaczego? O ile dwa pierwsze stanowiska są statyczne, to stanowisko funkcjonalne jest dynamiczne.

Psychologja funkcjonalna ustaliła pewne prawa, które mają znaczenie dla pedagogiki:

1. Prawo potrzeby: „Wszelka potrzeba zmierza do wywołania reakcyj, mogących ją zaspokoić. Czynność jest zawsze wywołana jakąś potrzebą".

2. Prawo zasięgu życia psychicznego: „Rozwój życia psychicznego jest proporcjonalny do oddalenia, istniejącego między potrzebami a środkami do ich zaspokojenia".

3. Prawo uświadomienia sobie: Jednostka uświadamia sobie jakiś proces tem później, im dłużej w postępowaniu jej mieściło się automatyczne, nieświadome stosowanie tego procesu.

4. Prawo antycypacji: „Wszelka potrzeba, która z natury swej nie może być zaspokojona natychmiast, zjawia się uprzednio", t. zn. wcześniej, nim życie jest zagrożone.

5. Prawo zainteresowania: „Wszelkie postępowanie jest dyktowane przez jakieś zainteresowanie".

6. Prawo zainteresowania chwilowego: „W każdej chwili organizm działa po linji swego największego zainteresowania".

7. Prawo odtwarzania na zasadzie podobieństwa: Wszelka potrzeba zmierza do powtórzenia postępowania, które poprzednio okazało się trafne w podobnych okolicznościach.

8. Prawo szukania naoślep: Gdy sytuacja jest tak nowa, że nie wywołuje żadnego skojarzenia na podstawie podobieństwa, wówczas potrzeba wywołuje szereg reakcyj poszukiwania.

9. Prawo kompensacji: „Gdy naruszona równowaga nie może być przywrócona przez stosowną reakcję, zostaje ona skompensowana przez reakcję przeciwdziałającą zboczeniu, jakie ona wytwarza".

10. Prawo autonomji funkcjonalnej: W każdym momencie rozwoju zdolności reagowania jednostki są dostosowane do jej potrzeb.

Gruntowne przemyślenie i zanalizowanie tych praw wykaże, jak wielkie mają one znaczenie dla praktyki pedagogicznej.

W artykule „Rousseau i koncepcja funkcjonalna dzieciństwa" autor wykazuje, które myśli Rousseau'a, zawarte w „Emilu", są zupełnie zgodne z dzisiejszą teorją funkcjonalną.

W badaniu inteligencji Claparède zastosował nową metodę: osoba badana proszona jest o głośne myślenie, o opowiadanie o tem, co jej się przewija przez świadomość. Inteligencja jest narzędziem przystosowania się, które wchodzi w grę wówczas, gdy zawodzą inne narzędzia przystosowania się, jakiemi są instynkt i przyzwyczajenie. Inteligencja zaczyna działać, gdy człowiek staje wobec sytuacji nowej, która nie przemawia ani do jego instynktu ani do automatyzmów nabytych. Instynkt to reakcja zmechanizowana, która odbywa się zawsze tak samo, inteligencja to reakcja nowa, która odbywa się po raz pierwszy. Inteligencja występuje, gdy instynkty zawodzą. Inteligencja jest ruchem umysłu, który ma go prowadzić od nieprzystosowania do przystosowania. W tym ruchu dostosowania Claparède rozróżnia trzy fazy: pytanie, poszukiwanie czyli odkrywanie hipotezy, oraz kontrolowanie, sprawdzanie hipotezy. Odkrycie to, które jest zupełnie podobne do odkrycia Deweya, wyrażonego w książce „Jak myślimy", wywrze niewątpliwie wpływ na praktykę pedagogiczną, a przedewszystkiem na tok lekcyj szkolnych.

Wola jest zdaniem Claparède'a działaniem, które idzie po linji największego oporu. Wola występuje wtedy, gdy osobowość się rozdwaja, dzieląc się na dwie grupy dążności o równej sile; jest procesem, który „rozwiązuje zagadnienie celu przez zwycięstwo tendencyj wyższych". Claparède wyraża opinję, by wychowanie obyło się bez czynnika woli. Wychowanie powinno wytwarzać takie sytuacje, które nie dopuszczą do powstania konfliktów, zmuszających ucznia do interwencji woli.

Claparède zwalcza wieloznaczne terminy „szkoła pracy", „szkoła czynu" i t. p. Proponuje termin „kształcenie funkcjonalne". Nauczanie powinno być oparte na prawach powyżej wymienionych, z których największe znaczenie mają prawo potrzeby i prawo zainteresowania. Główną potrzebą dziecka jest zabawa, dlatego też winno nauczanie odwoływać się do pędu dziecka do zabaw. Proces kształcenia przebiega następujące fazy:

1. wywołanie potrzeby przez postawienie ucznia w sytuacji, mogącej wzbudzić tę potrzebę,
2. wywołanie przez tę potrzebę reakcji, zdolnej ją zadowolić,
3. nabycie wiadomości, potrzebnych do skontrolowania tej reakcji, pokierowania nią, doprowadzenia jej do celu, jaki sobie wytknęła.

Ziewanie stanowi zdaniem Claparède'a reakcję ochronną przeciwko rozproszeniu uwagi, która czyha na zmęczony umysł. Ziewanie jest wyrazem walki z niewystarczającym dopływem krwi do mózgu, jest walką z nieuwagą. Źle czynią więc wychowawcy i nauczyciele, którzy gniewają się na uczniów ziewających.

Dziecko różni się od dorosłego tylko jakościowo. Pod względem funkcjonalnym niema różnicy, gdyż dziecko tak samo jak dorosły jest istotą, podlegającą prawu potrzeby i zainteresowania. Potrzeby jego nie są takie same, bo jego struktura jest inna, jednakowoż dla niego tak samo jak dla dorosłego potrzeba jest funkcją działania. Porównanie dziecka z dorosłym wyraża się w różnicy struktury, identyczności funkcjonalnej, różnicy środków, ale wspólności celów. Wychowanie nie może mieć za cel przygotowanie do roli dorosłego, bo ta rola wymaga pewnych struktur, których dziecko jeszcze nie posiada. Wychowanie ma być procesem, który przedstawia się dziecku jako kawałek jego życia. Życie to proces zależności wzajemnej między jednostką a środowiskiem fizycznem i społecznem, którego funkcją jest najlepsze dostosowanie jednostki do środowiska, przez stopniowe wzbogacanie jej doświadczenia. To codzienne wzbogacanie życia jest przygotowaniem do życia. Ażeby przygotować do życia, wychowanie samo musi być życiem.

Przetłumaczenie tej książki prawie równocześnie z książką Deweya „Jak myślimy" daje czytelnikowi polskiemu dwa nowe źródła poznania naukowych podstaw nowej szkoły. L. Bandura (Bydgoszcz)

D r. E d w. C l a p a r è d e, prof. Uniw. Genewskiego: JAK ROZPOZNAWAĆ UZDOLNIENIA UCZNIÓW, przełoż. dr. J. Jastrzębska, przedmowę nap. prof. St. Baley. — Wyd. Książnica-Atlas. Biblj. Przekładów Dzieł Ped., tom 17. Str. 295. Cena 6,80 zł.

S p r a w o z d a n i e. Niżej podane punkty sprawozdania nie są oparte na książce Claparède'a. Materjał sprawozdawczy i krytyczny rozbiłem na odrębne grupy, aby przejrzystości uczynić zadość.

P o d ł o ż e i c e l k s i ą ż k i. Prof. Claparède, którego osobiście miałem zaszczyt poznać, jest jednym z tych nielicznych wytrawnych badaczy dziecka, co to podejmują się niezliczonych doświadczeń i prób, różnostronnego i troskliwego sprawdzania teoryj, nim wydadzą sąd. Autor współpracuje ze znanym nam z polskich przekładów prof. Piaget'em („Mowa i myślenie u dziecka", „Jak sobie dziecko świat przedstawia" i inne znajdujące się w druku polskim) w genewskim Instytucie Rousseau'a — najpłodniejszym bodaj ośrodku badań nad dzieckiem. Książka Claparède'a jest popularna, obliczona na szerokie rzesze czytelników z resortu oświaty i wychowania. Skupił w niej autor najnowsze wyniki badań nad uzdolnieniami uczniów oraz podał najniezbędniejsze w pracy nauczycielskiej testy, których większość jest wypróbowana dostatecznie na obszernym materjale dziecięcym. Książka jest zaopatrzona w liczne notatki bibljograficzne. Wydawca, prof. Baley, podał wyczerpującą bibljografję polską, umożliwiającą wyjście na szeroki teren dociekań w zakresie uzdolnień uczniów.

K o n s t r u k c j a d z i e ł a. Rozdziały: I. Krótki rys historyczny. II. Dlaczego staramy się określać uzdolnienia? III. Uzdolnienia i ich struktura. IV. Ocenianie uzdolnień. V. Poziom umysłowości (Testy rozwoju). VI. Rodzaj umysłowości (oblicze duchowe — testy uzdolnienia). — Przegląd treści mówi, że autor przed bezpośredniem przystąpieniem do sprawy rozpoznawania uzdolnień, rzucił przed oczy czytelnika szczegółowe rozwinięcie teoryj uzdolnienia, a uczynił to w sposób konkretny i zrozumiały, niemniej wnikliwy. Sądzę, że w konstrukcji dzieła przeważa (rozdz. V) omawianie inteligencji ogólnej, a za mało miejsca poświęcono samym uzdolnieniom. Bardzo cenne natomiast dla czytelnika jest to, że autor przed każdym testem, czy grupą testów, podaje interpretację psychologiczną, wyłuszcza dziedzinę psychiki, którą następnie poddaje badaniom, wreszcie omawia wyniki tych badań.

U z d o l n i e n i e w o b r ę b i e i n n y c h d y s p o z y c y j i f u n k c y j p s y c h i c z n y c h. Autor dochodzi do takiej definicji uzdolnienia (str. 32): „Uzdolnienie jest to, co różnicuje psychikę jednostek pod względem wydajności, abstrahując od różnicy poziomu, jeśli chodzi o uzdolnienie specjalne". Inteligencja ogólna, t. zw. globalna, którą badamy np. testami Binet'a-Simon'a, nie należy do zdolności, bo jest wspólnym mianownikiem wszystkich ludzi. Natomiast uzdolnienie jest czemś indywidualnem, t. j. należącem w pewnym sensie wyłącznie do danej jednostki ludzkiej. W jakim sensie? Właśnie pod względem „wydajności" i specyficznego zabarwienia. Większość osób posiada zdolności muzyczne, ale uzdolnionym do muzyki jest ten, kto w tym zakresie nietylko wyżywa się, ale i tworzy rzeczy wartościowe i indywidualne, nowe. Czy uzdolnienie jest czemś raczej umysłowem, niż wolowem i uczuciowem? Nie, uzdolnienie tkwi w najgłębszych pokładach psychiki, jest ciężarem gatunkowym osobnika. Zarodkiem i narzędziem uzdolnienia są pewne momenty umysłowe, ale jego wskaźniki i motywy tkwią w sferach wolicjonalnych (wolowych) i uczuciowych. Adler nawet twierdzi, opierając się na własnej teorji autokompensacji (t. j. wzmożonego dążenia do wyrównania własnych braków), że silny

pęd, nieustanna działalność psychiczna w pewnym kierunku może wywołać nieistniejącą przedtem odpowiednią, t. j. upragnioną zdolność — i odwrotnie: stałe dystansowanie i upośledzanie może wyniszczyć przejawiające się uzdolnienie aż do nikłego zadatku. Mimo to, uzdolnienie jest najczęściej dyspozycją (skłonnością) wrodzoną i naturalną; zdolności nie nabywamy, ale możemy je ćwiczyć na odpowiednich dobrach kulturalnych.

Rodzaje uzdolnień. Jakim czynnikom zawdzięcza się fakt różnorodności i różnokierunkowości uzdolnień? Czemu przypisać to, że jeden z nas ma talent literacki, inny wynalazczo-techniczny i t. p.? Z pośród przypuszczeń najbardziej przekonywująca jest teorja typów psychologicznych Junga. Istnieją typy skrajne, mieszane oraz objawiające przewagę pewnych nastawień. Intrawertycy — to ludzie, biorący bezpośredni i ciągły udział we własnem życiu psychicznem. Przeżywane zjawiska wewnętrzne są dla nich tworzywem wartości, które produkują. Ekstrawertycy są nastawieni na świat objektywny, odbici od własnego „ja", którem się bezpośrednio nie interesują. Są to technicy, ekonomiści i t. p. Ze względu na stopień złożoności wyróżniamy mniej lub więcej proste uzdolnienia. Zdolność malarska i uzdolnienie do obserwowania pewnych zjawisk przyrody — oto przykłady różnie złożonych uzdolnień. Niemniej jednak każde uzdolnienie jest zjawiskiem skomplikowanem.

Badanie uzdolnień i znaczenie niektórych testów w nauczaniu. Autor przeprowadza szczegółową klasyfikację testów uzdolnienia. Najogólniej rozpadają się one na testy wiadomości (t. wiad. życiowych i szkolnych) oraz na testy uzdolnień naturalnych 1) test odrębnych funkcyj psychicznych — wrażliwości, pamięci i t. d.; 2) test uzdolnień zależnych od czasu, np. podatność na zmęczenie; 3) test ogólnej orjentacji psychiki; 4) test inteligencji integralnej, np. test rozumienia, inwencji; 5) test charakteru ogólnego. Uwzględnienie testów wiadomości tłumaczy autor tem, że sygnalizują nam one pewne uzdolnienia naturalne. Np. test ortografji Bovet'a może nas naprowadzić na trop uzdolnienia do wybitnie słuchowego ujmowania pisma. Obok uzdolnień o charakterze umysłowym wprowadza prof. Claparède pojęcie zdolności moralnych. Są to właściwie uzdolnienia do wydawania sądów moralnych. Wartoby na terenie szkoły wiejskiej, małomiasteczkowej i wielkomiejskiej przeprowadzić odnośne testy: klasyfikowania kłamstw, okrucieństw, wypadków kradzieży, podziału. Mielibyśmy jaśniejsze pojęcie o obliczu moralnem klasy i środowiska, które jest najczęściej bliżej nam nieznane. Równie interesujące dla nauczyciela są sposoby badania t. zw. „inteligencji integralnej", t. j. zdolności rozumienia i pomysłowości. Olbrzymią usługę w nauczaniu może oddać test rozumienia czytania i przysłów (str. 254—257). Na podstawie badań temi testami rozwiąże nauczyciel niejedną skomplikowaną trudność i naprawdę zindywidualizuje uczniów swej klasy. Do doświadczeń na niższym poziomie nadaje się test obrazków Dawida. Wchodzi tu w grę ciekawe uzdolnienie do rozumienia rysunku, tak cenne w rozwoju dziecka. Zespoły uczniowskie kryją w sobie nieznane nam bliżej takie uzdolnienia, jak wizualizacja (wyobraźnia przestrzenna), wynalazczość, zręczność ręki, miara w oku, chwytność słuchu i t. p. Odkryć i zmierzyć siłę tych zdolności, ew. brak ich (co tak nieraz w szkole potrzebne) można zapomocą wypróbowanych testów, zawartych w książce Claparède'a. Wychowawcę zainteresują na wstępie dociekań różnostronne nachylenia psychiczne uczniów: intrawertycy i ekstrawertycy, typy inteligentne i powierzchowne. Dlatego należałoby najpierw zbadać zespół klasowy odnośnemi testami: opisywania obrazków (Binet'a) i plam atramentowych (Rorschach'a). Łatwość zastosowania testów wciągnie niejednego nauczyciela w orbitę badań, zwłaszcza że niektóre z nich mogą służyć jako dobre sposoby egzaminowania. Próbne doświadczenia — dla wprawy — są na wstępie konieczne.

Uwagi krytyczne. Nie zająłem się omawianiem badań inteligencji globalnej (rozdz. V), gdyż rzecz ta nie wiąże się bezpośrednio z zasadniczem zagadnieniem książki — problemem uzdolnień. Rozdział o poziomie umysłowości (inteligencji ogólnej) jest potraktowany zbyt roz'egle — ze szkodą dla sprawy zdolności. Wielu uzdolnień wybitnie skomplikowanych (np. uzdolnień teatralnych, organizacyjnych) autor nie uwzględnił. Wprawdzie niema odnośnych testów, ale przydałaby się nauczycielowi szczegółowa analiza psychologiczna tego typu zdolności, jak również podanie sposobów podejścia do ich rozpoznania (diagnozy). Niektóre z podanych testów nie są wycechowane na obszernej, wystarczającej ilości wypadków (str. 238, 257, 259 i inne). Na naszym terenie tylko skąpa ich ilość znalazła zastosowanie. Należałoby uwzględnić w badaniach testowych odchylenia środowiskowe, któremi się autor nie zajmuje. Prof. Claparède'owi chodziło, mojem zdaniem, tylko o podanie propedeutycznych wiadomości.

Mgr. Józef Czarnecki (Lublin)

Alfred Adler: PSYCHOLOGJA INDYWIDUALNA W WYCHOWANIU. Przełożyła Marja Kreczkowska. Gebethner i Wolff. Kraków 1934. Str. 173.

Jest to, jak nas autor w przedmowie i we wstępie informuje, „pierwsza próba wprowadzenia psychologji indywidualnej do szkoły i współdziałania z nauczycielami w ukształtowaniu jej w szkołę wychowawczą". Książka niniejsza obejmuje zbiór wykładów, które autor, jako docent Instytutu Pedagogicznego miasta Wiednia, wygłosił dla nauczycielstwa w r. 1928 na temat „Dzieci trudne do wychowania w szkole".

W dziesięciu rozdziałach, niejednako obszernych, przeprowadza autor swoje podstawowe poglądy psychologji indywidualnej, zastosowane do rozmaitych dzieci płci obojga w wieku od 5-ciu do 12 lat. Wychodząc z założenia, że dziecko już w 6-ym roku posiada „jednolity i zmechanizowany styl życia", dr. Adler daje przykłady badań, przez jakie wychowawca może wyśledzić „mechanizację stylu życiowego" u tych dzieci, u których ten styl ma znamiona zachowania się aspołecznego lub przeciwspołecznego, co właśnie stanowi trudną wychowalność. Do zebrania wszelkich wiadomości, informujących wychowawcę o zewnętrznem i wewnętrznem życiu dziecka, konieczny jest umiejętny wywiad; więc w tym celu podaje autor na końcu książki dokładny kwestjonarjusz, który obejmuje 15 pozycyj. Bardzo przydatny jest także obmyślony przez autora, a narysowany przez Kurta Adlera, „Indywidualno-psychologiczny szkic prawidłowości i chybień", umieszczony przed kwestjonarjuszem. Ten wykres orjentuje doskonale w układzie owych sześciu głównych kategoryj nachyleń psychicznych, jakie — zdaniem autora — składają się na całokształt stylu życiowego, i pokazuje kategorje zboczeń, jakie zachodzą u osobników, którzy mają spotęgowane poczucie niepełno-wartości. Niektóre interpretacje i twierdzenia autora (np. co do lenistwa, str. 35 i roli snów, str. 102—103) nasuwają pewne wątpliwości przez swoją jednostronność, ale nie tutaj miejsce na krytyczne ich rozpatrywanie. Natomiast trzeba przytoczyć w tej sprawozdawczej wzmiance to zdanie, nad którem każdy wychowawca zadumać się musi, iż „Natura ludzka jest bardzo silnie przepojona trwożliwością, a dzieje jednostki i całej ludzkości byłyby się prawdopodobnie ukształtowały całkiem inaczej, gdyby jednostka i ludzkość były odważniejsze" (str. 105). Praktyczny charakter tej książki i jasny wykład rzeczy czynią z niej psychologiczno-pedagogiczny podręcznik, bardzo pożyteczny dla wychowawców w domu i w szkole.

O trafności przekładu możnaby sądzić tylko na podstawie ścisłego porównania go z oryginałem; pod względem językowym jest on naogół poprawny i czyta się gładko. Druk jest staranny.

Dr. St. Frycz (Poznań)

Dr. Kaz. Dąbrowski: PODSTAWY PSYCHOLOGICZNE SAMODRĘCZENIA (AUTOMUTYLACJI). Nakł. Lekarsk. Twa Wydawn. „Przyszłość", Warszawa 1934. Str. 98. Cena zł 3,60.

Samodręczenie t. j. zadawanie sobie bólu — duchowego lub fizycznego — wypływa z tkwiącej w głębinach psychiki potrzeby cierpienia (str. 5). Ostre objawy — patologiczne — mają różnorodne podłoże. U dzieci, zwł. intrawertywnych, często występuje nadmierna ruchliwość samodręczeniowa, jak wyrywanie rzęs, obgryzanie paznokci, przygryzanie języka, warg, lub t. zw. „aktorstwo neuropatyczne" i „histeryczne" — dla zwrócenia na siebie uwagi rodziców czy nauczyciela. Poczucie niższości, potrzeba odcierpienia kary, pragnienie postawienia się, sprowadzają w końcowym rezultacie — automutylację. Niejednokrotnie świadomość winy, odpowiedzialność za nią, powoduje ascetyzm, systematyczną i ostrą formę samodręczenia. Życie, historja, literatura (dzieła i osoby Żeromskiego, Dostojewskiego), sztuka (Michał Anioł) dają liczne przykłady nader skomplikowanych rysów automutylacji. Wyraźne zadatki tych przykrych stanów znajdujemy w dzieciństwie, stąd konieczność ścisłej obserwacji dzieci t. zw. trudnych do prowadzenia, właśnie z punktu widzenia autora. Samobójstwo idzie w parze z t. zw. heteromutylacją, to jest z zadawaniem cierpień innym. Samobójstwo — tragiczny efekt samodręczenia — zjawia się na tle zemsty, nieraz jest połączone z zabójstwem. Odrębnemi rodzajami auto- i heteromutylacji są masochizm i sadyzm. Pierwszy jest dręczeniem siebie, drugi maltretowaniem płci odmiennej, silne przeżycia seksualne stanowią cel obydwu.

Szkoda, że autor nie wprowadził statystyki i nie uwzględnił w szerszej mierze różnic wynikających z płci i środowiska. — Książka wybitnie pogłębi u wychowawcy stosunek psychologiczny do dziecka oraz da mu możność samoobserwacji i obserwacji środowiska z punktu widzenia Freuda, Adlera i innych, którzy zapłodnili rozważania autora. J. Czarnecki (Lublin)

ROCZNIK POLSKIEJ AKADEMJI UMIEJĘTNOŚCI. Rok 1932/1933. Nakładem Polskiej Akademji Umiejętności. Kraków 1934. Skład główny w księgarni Gebethnera i Wolffa. Str. 171.

„Rocznik" daje ciekawy obraz stanu i działalności tej naszej najwyższej instytucji naukowej. Według obliczeń, zrobionych przez autora niniejszej recenzji, Akademja posiadała w owym czasie 299 członków czynnych i korespondentów, krajowych i zagranicznych w 19 krajach, mianowicie: we Francji (najwięcej: 26), w Czechosłowacji, w Anglji, w Austrji, w Jugosławji, w Niemczech, we Włoszech, w Rosji, na Węgrzech, w Krajach Skandynawskich, w Belgji, w Bułgarji, w Rumunji, w Stanach Zjedn., w Szwajcarji, Holandji i Finlandji (w trzech ostatnich krajach tylko po 1), — 17 Komisyj naukowych, 31 Komitetów dla specjalnych wydawnictw i międzynarodowych unij naukowych. Akademja wysyłała swoich delegatów do 12 instytucyj. Wydała w roku sprawozdawczym 240 publikacyj, w tem wiele biuletynów i sprawozdań w jęz. franc. Rozdała 5 nagród (nagrodę miasta Krakowa przyznano Michałowi Bobrzyńskiemu za całą jego działalność naukową). Wreszcie ogłosiła 3 konkursy na tematy polit. handl., leśn.-roln. i hist. Niewypłacalność dzierżawców i dłużników zmniejszyła ogromnie dochody Akademji, a przez to powiększyła się ogromnie ilość prac, czekających na wydanie. Kryzys zagraniczny zmniejszył bardzo ilość wydawnictw, otrzymywanych przez Akademję drogą wymiany od 600 instytucyj naukowych całego świata. Pod względem posiedzeń naukowych najruchliwszą okazała się Komisja Antropologji i Prehistorji, co możnaby uważać za znamię czasu. Z przemówienia, jakie na publicznem posiedzeniu wygłosił prezes prof. Kostanecki, godzi się przytoczyć, jako zawsze u nas aktualne, końcowe wezwanie: Vivite fortes, fortiaque adversis opponite pectora rebus — („Żyjcie mężni i zacni i mężnie piersi wasze przeciwsta-

wiajcie przeciwnościom"). — Odczyt prof. Wacława Sobieskiego p. t. „Syn ziemi siedmiogrodzkiej", przedstawia w nowem świetle sytuację, rolę dziejową i działalność Batorego, w którym autor widzi twórcę „batorjańskiej szkoły hetmanów" oraz wzór tego typu naszych bohaterskich wodzów, jący przez wiek XVII opromieniali Polskę. To studjum o wielkim siedmiogrodzianinie, którego polityka przeciwhabsburska sprawiła, zdaniem autora, to, iż przez lat 120 żaden Niemiec nie zasiadł na tronie polskim, powinien poznać każdy nauczyciel historji. Dr. St. Frycz (Poznań)

Wincenty Lutosławski: JEDEN ŁATWY ŻYWOT. F. Hoesick. Warszawa 1933. Str. 354. Cena zł 8,50.

Z wyżyn osiągniętych już lat siedemdziesięciu spogląda autor wstecz na przebieg swojego niesłychanie ruchliwego i wielostronnego żywota. Nazwał on go łatwym i uzasadnił to we wstępie, ale, mimo tego uzasadnienia, ten żywot gigantyczno-dynamiczny widzi się raczej trudnym: zewnętrznie przez obroty życia koczowniczego, pędzonego w ciągłem poszukiwaniu rzeczy najważniejszych, a wewnętrznie przez sprzeczności i anomalje w psychicznej strukturze autora.

Sensacyjny tytuł pociągnie, prawdopodobnie, zaciekawionych czytelników do nabycia książki, której rozsprzedanie ma dostarczyć funduszu na założenie „Kuźnicy", jaką autor uważa za koniecznie potrzebną. Chodzi mu bowiem o to, żeby pod jego ojcowskim kierunkiem uczniowie, gromadzący się z Polski i z zagranicy, kształcili się na działaczy według ideologji światopoglądu polskiego, do jakiego on sam w ciągu życia doszedł. Obok tego celu materjalnego i pośredniego, niniejsza autobiografja ma cel bezpośredni i duchowy, mianowicie: wyjaśnić genezę światopoglądu autora i utorować innym drogę do jego zrozumienia przez poznanie jego jaźni. Wreszcie to opisanie swojego dotychczasowego życia uważa autor tylko za wstęp do dalszych dzieł, w których zamierza systematycznie przedstawić myśl narodową, ukształtowaną przez jego wieloletni żywot. — Ta autobiografja rozgłośnego filozofa może jednak raczej odstrychnąć od niego jako od mistrza i od jego organizacyjnych zamierzeń, by w „Kuźnicy", którą onby założył i prowadził, dążono do „zupełnego przełamania partyjnych waśni i wytworzenia jednolitości twórczego życia narodowego, któreby mogło być wzorem dla innych narodów i prowadzić do harmonijnej organizacji całej ludzkości". — Natomiast, jako dzieło psychologiczne, to ujawnienie siebie samego w różnych postawach psychicznych i w rozmaitych rolach życiowych: Polaka-ziemianina, naukowca-filozofa, myśliciela o nachyleniach religijnych i narodowych, teoretyka-pisarza i propagatora-mówcy, oraz działacza społecznego i założyciela instytucyj filozoficzno-wychowawczych, jest taką bogatą kopalnią, że powinna być ona eksploatowana przez wszystkich psychologów z punktu widzenia morfologji, biologji, patologji i chorezjologji czyli kwalifikacji uzdolnień i zdatności życiowej. Psycholog czyta tę książkę zachłannie i z niesłabnącem zajęciem i wciąż staje przed jakiemś zagadnieniem struktury osobniczej lub typowej o znamionach psychopatycznych. Szkoda, że oprócz teraźniejszej podobizny autora, umieszczonej na okładce, nie znajdujemy w tekscie jego podobizn dawniejszych z rozmaitych okresów życia. O „Jednym łatwym żywocie" napisali m. i. interesujące i trafne recenzje: A. Grzymała-Siedlecki p. t. „Najszczęśliwszy z ludzi" („Kurjer Warszawski" 27 wrz. 1933) i Zygmunt Wasilewski p. t. „Żywot filozofa" („Kurjer Poznański" 30 lipca 1933). Dr. St. Frycz (P.)

KODEKS SPOŁECZNY. Zarys katolickiej syntezy społecznej. Wyd. II według przerobionego i uzupełnionego wydania z r. 1934. Przełożyli: Ludwik Górski i X. A. Szymański. Lublin — Uniwersytet. Towarzystwo Wiedzy Chrześcijańskiej. 1934. Str. 118. Cena zł 1,50.

„Kodeks społeczny" jest wynikiem wytężonej pracy socjologów katolickich, skupionych w Międzynarodowym Związku Badań Społecznych z siedzibą w Malines.

W 179 artykułach została ujęta cała katolicka nauka społeczna. Są tu zasady życia rodzinnego, obywatelskiego, ekonomicznego, międzynarodowego i nadprzyrodzonego, jako uwieńczenia i ukoronowania pozytywnego wszelkich ludzkich wysiłków.

Ważne to, niedrogie, dziełko powinno się znaleźć w ręku każdego inteligenta. Nic tak bowiem dziś nie zaprząta umysłów, jak kwestje społeczne, a wśród różnych teoryj socjologicznych, katolicka nauka społeczna dzierży prym i coraz więcej go rozszerza i umacnia. Prawda zawsze zwycięża. — Szczególne usługi „Kodeks społeczny" odda pisarzom, publicystom i działaczom społecznym. Ks. M. Rode (Rogoźno)

Dr. Leon Świeżawski: PRZYRODZONY USTRÓJ SPOŁECZNY. „Wolność", Sp. z ogr. odp. Warszawa 1935. Str. 137. Cena zł 2,—.

Obecne ustroje społeczne (faszyzm, komunizm i inne — tradycyjne) krzywdzą 95% ludzkości, zapewniając garstce nadmierny dobrobyt. Kler i inteligencja idzie na pasku „władzy". Religja, zwł. chrystjanizm, jest narzędziem gwałtu i wyzysku. Pieniądz, oparty na parytecie złota, giełdy różnego rodzaju, kartele, odosobnienia gospodarcze państw — oto główne czynniki nierównomiernych cen, krzywdzących ogół. Walki klasowe i zacofanie pojęć są bastjonami obecnego porządku rzeczy. Autor, charakteryzując w sposób agresywny dzisiejszy ustrój społeczny, proponuje nowy — oparty na „przyrodzie człowieka" (str. 11 i inn.). Zwarte, oddane idei, grupy socjalne w rzeczywistości nie istnieją. Istnieją jedynie poszczególne jednostki ludzkie, spragnione wolności i pełnej egzystencji, i te muszą mieć zapewnione warunki osiągania umiarkowanego dobrobytu. Należy zatem przeznaczyć — drogą pokojową, np. zapomocą ustawy parlamentarnej — nadmiar prywatnego majątku (ponad 150.000 zł) „kliki kapitalistycznej" (str. 45 i inn.) na rzecz pokrzywdzonego ogółu. Powinno się ponadto znaleźć pewien wspólny miernik cen — dla uzdrowienia indywidualnej gospodarki szerokich mas. Nowy ustrój nie wejdzie w życie, jeśli w umysłach większości ludzi nie nastąpi zupełne przewartościowanie dotychczasowych pojęć politycznych, religijnych, gospodarczych i społecznych. Dlatego każdy uświadomiony winien szerzyć i gruntować zasady „przyrodzonego ustroju społecznego" w sferze własnych oddziaływań.

Książka mimo słusznych tendencyj wywołuje pewne zastrzeżenia. Wszystkich tu z braku miejsca nie da się poruszyć. Mylne jest — mojem zdaniem — twierdzenie autora, że niema grup socjalnych, a są tylko luźnie związane jednostki. Istnieją pewne cele np. kulturalne, stanowiące realne podłoże zwartych grup społecznych (Durkheim, Bouglé). Wartości religijne nie są tak szkodliwe, jak to przedstawia autor; wyzwolone od wpływów postronnych, montują indywidualną psychikę. Autor powtarza się wkółko i nie daje przejrzystego obrazu nowego ustroju społecznego, niemniej jednak daje silną podnietę do rewizji własnego światopoglądu. To jest najbardziej słuszne: każdy człowiek ma równe prawo do bytu, kultury i twórczości. J. Czarnecki (Lublin)

St. Waszak: PRAWDA W OCZY. U źródeł naszego ubóstwa. Polska Liga Przeciwalkoholowa. Poznań 1935. Str. 41. Cena zł 0,50.

„Dwa są najbogatsze kraje na świecie: Boliwja, gdzie skarby leżą na drodze — i Polska, gdzie skarby leżą przy drodze"... Oto słowa wybitnego finansisty zagranicznego, mającego na myśli nasze bogactwa naturalne. A równocześnie w Polsce, z natury bogatej, żyje biedny naród. Jak to możliwe?

Zagadkę tę tłumaczy broszurka „Prawda w oczy!" To niesłychanie aktualne wydawnictwo zasługuje w pełni, by je przeczytał dosłownie każdy Polak.

Autor na niewielkiej przestrzeni zgromadził wielkie bogactwo treści. Twierdzeń swych nie stawia gołosłownie, lecz popiera je także dobitną wymową cyfr, które są tem wymowniejsze, że dla kontrastu uwzględniają także stosunki w innych krajach. Istotnie już czas ostatni, abyśmy otworzyli oczy i zabrali się do rzetelnej pracy, by w bogatej Polsce mógł zamieszkać zamożny naród! ✱

Wąsowicz J. i Zierhoffer A.: ŚWIAT W CYFRACH. ROCZNIK 1935. Nakład Książnica - Atlas, Lwów—Warszawa. Str. 72. Cena zł 3,80.

Poprzednie roczniki tej publikacji, tworzącej zwięzłe vademecum statystyczne świata, zostały dobrze przyjęte przez klientelę, w pierwszym zaś rzędzie przez szkołę. Dał się nawet odczuć przez ostatnie 3 lata, dzielące nas od wydania z r. 1932, brak zaktualizowanego jej nakładu. Obecnie autorzy wypełnili tę lukę, dając w wydaniu obecnem nowe cyfry w tych samych ramach poszczególnych tablic. Wydanie to tem więcej jest na czasie, ponieważ poprzednie wydanie nie mogło jeszcze z natury rzeczy przedstawić cyfrowo skutków kryzysu gospodarczego. Cyfry nowego rocznika dają tu obraz w pełnej mierze. Cena nowego rocznika została obniżona o jedną trzecią w porównaniu z wydaniem z r. 1932. ✱

Walerjan Sikorski: WYCHOWANIE FIZYCZNE W SZKOLE POWSZECHNEJ. (Podręcznik dla nauczyciela). Skład Główny Księgarnia św. Wojciecha. Poznań 1934. Str. 166 + 4 nlb. + 1 tabl. Cena zł 3,30.

Znany i ceniony autor „Gimnastyki" cz. I i II, oraz „Gry i zabawy dziatwy szkolnej", zasłużony działacz i pionier na polu racjonalnego wychowania fizycznego p. Sikorski dał obecnie niezmiernie cenne dzieło dla wychowawców fizycznych na terenie szkoły powszechnej.

Zupełna zgodność z nowemi programami ćwiczeń cielesnych, przeprowadzenie zasady korelacji materjału naukowego z innemi przedmiotami, dostosowanie ćwiczeń do rozwoju fizjologicznego oraz tempa życia psychicznego dziecka, wreszcie dostosowanie dziełka do warunków pracy w różnych środowiskach nadaje mu specjalną wartość i zgóry przesądza wzięcie podręcznika wśród ogółu nauczycielstwa, tem bardziej, że nawet laik łatwo zorjentuje się w zasadach, formach i środkach racjonalnej organizacji wychowania fizycznego w szkole powszechnej na podstawie „Podręcznika" Sikorskiego.

W części I charakteryzuje autor ogólnie właściwości wieku dziecięcego w okresie przedszkolnym, szkolnym, zarówno rozwój duchowy jak i wzajemną zależność jej od rozwoju fizycznego. Racjonalną pomocą w rozwoju organizmu stanowi wychowanie fizyczne a przedewszystkiem odpowiedni dobór ćwiczeń oraz metodycznie przeprowadzane lekcje wychowania fizycznego.

W części II podaje autor przykłady osnów lekcyjnych oraz lekcje zabaw i gier wraz ze wskazówkami metodycznemi, dotyczącemi sportów specjalnych.

W III części omawia szczegółowo rzeczowo i metodycznie sporty, przewidziane programem, jak: pływanie, nauka jazdy na nartach, łyżwach, saneczkowanie.

Rozdział IV poświęcony jest wycieczkom, zabawom i grom polowym.

Część V stanowi przewodnik metodyczny ćwiczeń ścisłych, a więc: porządkowych, kształtujących, równoważnych, stosowanych, w reagowaniu na znaki, pląsy i taniec ludowy, poczem przeprowadza

autor różnice w doborze i prowadzeniu ćwiczeń gimnastycznych dla dziewcząt.

W cz. VI opracował autor osnowy lekcyjne od kl. III do kl. VII w sposób oryginalny, interesujący, łącząc piękne z pożytecznem.

W zakończeniu podaje jeszcze przykłady osnów lekcyjnych w izbie szkolnej, omawia znaczenie i organizację ćwiczeń dziesięciominutowych, ćwiczeń śródlekcyjnych.

Tablica zawiera rozkład materjału ćwiczebnego przykładowy dla kl. V.

W całości podał autor 30 fotografij niezbędnych do zrozumienia trudniejszych figur gimnastycznych, kilkanaście rysunków, uplastyczniających pewne bardziej złożone ćwiczenia, kilka planów, tabel, ocen pewnych sprawności oraz odpowiednie teksty nutowe najwartościowszych pieśni marszowych i tanecznych, omawianych w książce.

Dziełko p. Sikorskiego, opracowane bardzo sumiennie, przejrzyście w zupełności zasługuje na miano „podręcznika" i stanowi konieczne i niezastąpione vademecum nauczyciela wychowania fizycznego. Z. Gryń (K.)

Czesław Jaksa-Bykowski: WYCIECZKI. Wydanie II poprawione. Wyd. Instytutu Oświaty Dorosłych. Warszawa 1933. Str. 92. Cena zł 2,—.

„Człowiek rozmoże w sobie miłość do całej ziemi ojczystej, gdy tę ziemię pozna na wszystkie strony, wzdłuż i wszerz ją przebieży" — tak pisał kiedyś Karol Libelt. Dziś — jakby pod tchnieniem tych słów dużo młodzieży i dorosłych urządza co rok „bezdomne włóczęgi" po Polsce, by napić się pełnemi piersiami ojczystego powietrza z różnej jego krynicy. — Cz. J. Bykowski swą książką chce dopomóc fachową radą organizatorom wycieczek, wskazując na ich znaczenie wychowawcze i naukowe, oraz przez omówienie ogólnych zasad organizowania akcji wycieczkowej.

O powodzeniu „udaniu" wycieczki decydują, zdaniem autora, częstokroć niby uboczne, a jednak ważne sprawy, jak: aprowizacja, noclegi, lokomocja, zabawy i metoda zwiedzania czy też oglądania zabytków wszelkiego rodzaju. Sprawy te omawia autor bardzo szczegółowo. W zakończeniu odpowiada na pytanie — dokąd prowadzić wycieczki. Tam też jest przykładowo podanych 13 szlaków wycieczkowych, zapoznających z obliczem ziem polskich.

W „Załącznikach" (str. 79—90) podano obszerną literaturę krajoznawczą, potrzebną do naukowego przygotowania wycieczki. Czytelnikowi-włóczędze książka ta może być wartościowym doradcą, bo napisana przez wytrawnego, doświadczonego turystę. Jan Kalas (Działdowo)

Al. Litwin: ORGANIZACJA WYCIECZEK NA PODSTAWIE NOWYCH PROGRAMÓW SZKOŁY POWSZECHNEJ. Cz. I. „Jak realizować nowe programy szkolne", Nr. 30. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1934. Str. 84. Cena zł 1,90.

Wycieczki szkolne są walnym środkiem pedagogicznym i dydaktycznym w pracy nad realizowaniem nowego programu. A. Litwin omawia w swej pracy wpływ wycieczek szkolnych na rozwój fizyczny i duchowy młodzieży i wykazuje, jak należy je umiejętnie stosować jako środek wychowawczy i dydaktyczny w pracy szkolnej.

Na wycieczkach widzą uczestnicy różne przejawy życia współczesnego w swem środowisku i to częstokroć we wzajemnej ich zależności, — poznają różne zjawiska przyrodnicze, geograficzne i zabytki przeszłości. Wycieczki dostarczają też dużo materjału do głębokich przeżyć, ułatwiają stosowanie koncentracji i korelacji w nauczaniu, oraz zaznajamiają bezpośrednio ze środowiskiem, jako podstawą nauczania. Oczywiście, że korzyści te zależne są — zdaniem autora — od odpowiedniego przygotowania i przebiegu wycieczek. I o tej sprawie pisze autor, dając wskazówki o technicznem i naukowem przygotowaniu wycieczek, o bezpośredniem i pośredniem wy-

korzystaniu ich w pracy szkolnej, a w zakończeniu czytamy cenne uwagi o wycieczkach w klasach łączonych.

Stosowanie w pracy pedagogicznej wycieczek szkolnych w ujęciu A. Litwina, a zgodnych z obowiązującym programem nauczania, będzie w ręku każdego nauczyciela poważnym środkiem wychowawczym i dydaktycznym. Jan Kalas (Działdowo)

Marja Błaszczykowa: KOLONJE LETNIE. Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych. Warszawa 1933. Str. 112. Cena zł 2,20.

Wejrzenie w cele, znaczenie oraz organizację kolonji letniej dla dorosłych i młodzieży pracującej jest zadaniem niniejszego opracowania — pisze autorka na str. 6.

Książka dzieli się na dwie części. W pierwszej części (str. 7—72) poddano analizie cele i znaczenie kolonji, która ma dostarczyć uczestnikom maksymum odpoczynku psychicznego i fizycznego, ma być źródłem nowego zapasu sił, szkołą życia społecznego i obywatelskiego, ma uszlachetniać uczucia i rozszerzać horyzonty myślowe. Do osiągnięcia tego celu można i należy zmierzać przez umiejętne i celowe stosowanie metod wychowawczych i oświatowych i wytworzenie należytej atmosfery w kolonji. Na dalszych stronicach dowiadujemy się o rodzajach kolonij, ich kierownictwie i uczestnikach, o ich naukowem przygotowaniu i o organizacji wspólnego życia. Poza tem dużo uwag i rad o technicznej stronie organizowania i organizacji kolonji, jak: funkcjonarjusze kolonji, wybór terenu i domu, organizacja, aprowizacja i wyekwipowanie uczestników.

O różnych pracach kierownika i funkcjonarjuszy kolonji, pracach wychowawczych i samokształceniowych, wycieczkach, zabawach i sportach i rozkładzie dnia uczestników — pisze autorka w II części.

Zawarte w książce uwagi, rady, spostrzeżenia i przykładowe regulaminy, oparte na bogatem doświadczeniu z młodzieżą polską na ojczystej ziemicy i lekturze polskich autorów, mogą być nieocenioną pomocą organizatorów tego rodzaju kolonij. Jan Kalas (Działdowo)

A. Kamiński: KSIĄŻKA WODZA ZUCHÓW. Nakładem „Na Tropie". Katowice 1933. Str. 364. Cena zł 6,—.

Harcerstwo i ruch zuchowy we wielkim stopniu uspołeczniają młodzież przez wychowywanie i samowychowywanie. Harcerstwo jest znane ze swych celów i metod pracy. Prawo bytu wywalcza sobie obecnie ruch zuchowy. Czyżby znów coś nowego? Nie — to harcerstwo dla dzieci od lat 8 do 12. Istotę ruchu określa autor jako wielką, radosną, porywającą zabawę dzielnych chłopców-zuchów (str. 9). W celach i założeniach swych ruch zuchowy jest podobny do harcerstwa; różnice tkwią w materjale i metodzie pracy zuchowej i harcerskiej. Wobec tego, że to ruch nowy, nasuwa się pytanie, jak zorganizować i prowadzić gromadę zuchową, jaką jest metoda pracy, skąd czerpać materjał? Odpowiedź, rozwiązywanie trudności w pracy i materjał do zbiórek znaleźć może każdy, chcący pracować w ruchu zuchowym w niniejszej książce.

W dwunastu rozdziałach omawia autor następujące tematy: I. Ruch zuchowy i jego organizacja. II. Jak zorganizować i prowadzić gromadę zuchów. III. Zuchowe obrzędy, uroczystości i tajemniczy język. IV. Ćwiczenia orjentacji. V. i VI. Wielkie turnieje. VII. Ćwiczenia i gry w lesie. VIII. Zimowe ćwiczenia i gry. IX. Majsterkowanie. X. Gawędy. XI. Piosenki i tańce. XII. Kolonje i półkolonje.

W niektórych szczególnych wypadkach można stosować podane tam metody i materjał pracy w pracy szkolnej. Ze względu na rozwijający się ruch zuchowy, jego wartość wychowawczą i odrębne metody wychowawcze „Książka" jest nieocenioną pomocą w pracy każdemu wodzowi zuchowemu, a dotąd prawie jedynym informatorem o istocie, celach i metodach pracy zuchowej. J. Laska (Działdowo)

D y m i t r B o h d a n K w i a t k o w s k i: PIOSNKI ZUCHOWE. Wydawnictwo wewnętrzne Komendy Chorągwi Poznańskiej Harcerzy. Nakład Ka-De-Ha. Poznań 1933. Str. 138. Cena bez nut zł 0,50, opr. z nutami zł 1,50.

Pracę w gromadach zuchowych ożywia i uprzyjemnia piosenka, dostosowana do rozwoju psychicznego chłopców-zuchów. Piosnki zuchowe jako pierwszy tego rodzaju śpiewniczek dla zuchów, formatu kieszonkowego (12 cm × 8 cm) ułatwią wodzowi gromady zuchów wybór i przyswojenie zuchom pięknych pieśni, dostosowanych do programu zajęć, pór roku, zainteresowań i wieku zuchów. W doborze piosenek tego śpiewniczka nie może jednak wódz wyłącznie polegać na alfabetycznym skorowidzu pieśni, podanym na ostatnich stronicach. Pamiętać winien wódz, że niektóre piosenki nie posiadają walorów artystycznych, co zresztą przyznaje autor w przedmowie. Tekst i melodje we wielkiej liczbie układu autora śpiewniczka.

J. Laska (Działdowo)

Z b i g n i e w T r y l s k i: MAŁY PODRĘCZNIK OBOZOWANIA. Wydanie II. Bibljoteczka Sportowa Nr. 8—9. Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa 1934. Str. 64. Cena zł 1,50.

Jest to krótka i zwięźle ujęta praca, traktująca o przygotowaniach do wyruszenia do obozu i o życiu w nim. Dzieli się na następujące rozdziały: 1) wyprawa osobista, 2) pakowanie, 3) namiot, 4) rozbijanie namiotu, 5) pożywienie, 6) co się robi w obozie, 7) zwijanie obozu.

Autor kładzie w swej pracy duży nacisk na pożywienie, dając z tej dziedziny szereg praktycznych rad i wskazówek. Pracę zdobi wiele pełnych humoru ilustracyj. ✱

D r. A. T e r a j e w i c z: ODŻYWIANIE W OBOZACH I NA WYCIECZKACH. Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa 1934. Str. 109. Cena zł 2,60.

Na wszelkiego typu wycieczkach i obozach najniewdzięczniejszem zajęciem jest kuchnia. Nietylko dlatego, że nigdy nie wiadomo co gotować, że smoli i brudzi, ale również i dlatego, że obsługiwana najczęściej nieumiejętnie, mści się na nieszczęśliwych kucharzach, dając wzamian za ich ciężką pracę złośliwe uwagi i niezadowolenie również nieszczęśliwych konsumentów.

We wstępnym rozdziale omówiona jest przemiana materji, główne składniki odżywcze i własność pokarmów. Następny rozdział omawia produkty, które należy ze sobą zabierać i których należy unikać, ich wyposażenie w kalorje i witaminy, zestaw ilościowy i t. p. Trzeci rozdział poświęcony jest kuchni, a więc jej urządzeniu zarówno na lądzie jak i na jachcie, naczyniom oraz pracy w kuchni. Ostatnie wreszcie rozdziały poświęcone są jadłospisowi i sporządzaniu pokarmów czyli innemi słowy stanowią małą książkę kucharską dla każdego wycieczkowicza lub obozu. W zakończeniu znajduje się mały słowniczek dla naszych żeglarzy po Bałtyku, zawierający w języku polskim, niemieckim, duńskim i szwedzkim nazwy najpotrzebniejszych produktów. ✱

D r. J a n S z e w c z y k o w s k i: HIGJENA ZAPRAWY SPORTOWEJ I POMOC DORAŹNA W SPORCIE. Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa 1934. Str. 69. Cena zł 1,70.

Uprawianie sportów — to źródło zadowolenia dla sportowców. Jednak ćwiczenia muszą odpowiadać ilościowo i jakościowo siłom jednostki ćwiczącej a nadto zawodnik, zwłaszcza początkujący, nie może być narażony na uszkodzenia i urazy. Fakt, że na miejscu ćwiczeń niezawsze bywa lekarz, wskazuje na konieczność zaznajomienia się przez ogół sportowców z ogólnemi zasadami higjeny sportowej oraz ze sposobami udzielania pierwszej pomocy doraźnej.

Autor ujął materjał w cztery rozdziały: I. Uporządkowanie trybu życia oraz ćwiczeń. II. Przetrenowanie i sposoby uniknięcia go. III. Pomoc doraźna w sporcie. IV. Najczęstsze urazy w poszczególnych gałęziach sportu. V. Sposoby bandażowania. Książka jest bogato ozdobiona ilustracjami i zasługuje na uwagę sfer sportowych, rodziców i młodzieży.

W pierwszym impecie zdobywania szerokich mas dla sportu może za mało pomyślano o tem, by uświadomić zawodników i o niebezpieczeństwach, które sport przynosi. Dewiza: „mięsień niećwiczony nie rozwija się — mięsień źle ćwiczony marnieje" powinna stać przed oczami każdego ćwiczącego. ✱

W i k t o r K w a s t i J ó z e f B a r a n: PIŁKA SIATKOWA. Bibljoteczka Sportowa Nr. 33. Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa 1934. Str. 135. Cena zł 2,20.

Piłka siatkowa jest sportem, rozwijającym zarówno całe ciało jak i psychiczną stronę grających. Wyrabia ona ogólną gibkość i zręczność, zdolność przewidywania, zimną krew, szybkość orjentacji i uwagę. Omawiana praca ma służyć jako podręcznik dla osób, które chciałyby się bliżej zapoznać z praktyczną stroną siatkówki. Książka dzieli się na 4 części: I. Co to jest siatkówka. II. Przepisy piłki siatkowej. III. Technika i taktyka gry. IV. Zaprawa, i jest ozdobiona szeregiem ilustracyj. ✱

J e r z y G r a b o w s k i: PIŁKA NOŻNA. Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa. Str. 96. Cena zł 1,80.

Jak piłkę nożną należy uprawiać — mówi obszernie i dokładnie niniejsza praca. Dzieli się ona na następujące rozdziały: Historja gry w piłkę nożną. Duch sportu i katechizm rycerskiego sportowca. Opis gry. Technika i taktyka gry w piłkę nożną. Prawidła gry. Obrażenia cielesne. Specjalną uwagę poświęcił autor rozdziałom o technice i taktyce gry, oraz samym przepisom.

Przepisy te, objaśnione kilkudziesięciu rycinami, dają możliwość wniknięcia w skomplikowane przepisy gry nie od strony „talmudycznych" wiadomości sędziów i innych znawców prawa piłkarskiego, lecz poprostu wprowadzają czytelnika w sedno rzeczy, w sposób wyjątkowo przejrzysty i zrozumiały. ✱

J. B a r a n, W. S i k o r s k i, A. W ó j c i c k i: PIŁKA KOSZYKOWA. Podręcznik dla klubów sportowych, szkół, wojska, stowarzyszeń p. w., wskazówki dla instruktorów, sędziów i graczy. Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa 1935. Str. 176. Cena zł 4,50.

Oddając do użytku wymienioną wyżej pracę, która jest pierwszą z tej dziedziny w języku polskim, autorowie starali się potraktować ją możliwie wyczerpująco. Opierając się na najlepszych wzorach zagranicy i własnem długoletniem doświadczeniu, starali się oni podać najnowsze zdobycze techniki i taktyki tej wszechstronnej gry, metody jej nauczania i treningu, opis boiska i sprzętu, wreszcie przepisy i wskazania organizacyjne. Za zasługę autorów należy również poczytać wprowadzenie do podręcznika naszego rodzimego słownictwa. Praca, bogato ilustrowana rysunkami schematycznemi oraz fotografjami, zawiera następujące rozdziały: Ogólna charakterystyka gry. Dzieje powstania koszykówki. Organizacja sekcji piłki koszykowej. Technika gry. Taktyka gry. Metodyczne wskazówki prowadzenia koszykówki w szkole. Sędziowanie w piłce koszykowej. ✱

A l e k s a n d e r Z a l e s k i: KRÓTKI PODRĘCZNIK PŁYWANIA. Wyd. II. Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa 1933. Str. 54. Cena zł 1,50.

Broszura, zawierająca 28 rycin, jest doskonałym a przytem zwięzłym podręcznikiem pływania. Oto spis rozdziałów: Wstęp. Praktyczne pły-

wanie. Nauka pływania. Metoda nauczania. Styl w crawlu. Trening i zawody. Skoki. Ratownictwo. Według niejednokrotnie przeprowadzonych ankiet nasza młodzież szkolna niedostatecznie umie pływać. Podręcznik będzie pożądaną pomocą dla tych, którzy mają prowadzić kursy nauki pływania. ✱

Jerzy Podoski: PISTOLET W WALCE I SPORCIE. Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa. Str. 126. Cena zł 2,50.

Książka ta jest małą encyklopedją wszelkich wiadomości o broni palnej krótkiej. Ciekawe są ustępy o historji pistoletu wogóle a w Polsce w szczególności. To ostatnie jest cenną rzadkością w naszej literaturze bronioznawczej. Przechodząc do poszczególnych grup pistoletów, autor pokolei omawia typy pistoletów: wojskowe, kieszonkowe i tarczowe, wykazując wady i zalety poszczególnych typów i podając dane balistyczne ich naboi. Następnie daje dokładne i bardzo praktyczne wskazówki przy strzelaniu do tarcz stałych i przy szkoleniu, — podaje ciekawe przykłady szybkiego rekordowo użycia pistoletu oraz wkońcu, jak należy nosić pistolet i jak go konserwować. Książka ozdobiona jest licznemi i ciekawemi ilustracjami. ✱

Dr. Adolf Wojciechowski: USZKODZENIA SPORTOWE U KOBIET. Z przedmową gen. dr. S. Roupperta (Tomik I „Wychowania Fizycznego Kobiet"). Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa 1935. Str. 64. Cena zł 1,50.

Z inicjatywy Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego i przy jego współudziale przystąpiła Główna Księgarnia Wojskowa w Warszawie do wydawania bibljoteki „Wychowania Fizycznego Kobiet" pod redakcją K. Muszałówny i dr. E. Reicherówny, docenta Uniw. Warsz. Tomik I „Uszkodzenia sportowe u kobiet" doskonale świadczy o zamierzeniach nowej bibljoteki wychowania fizycznego, która w działaniu sportowem na plan pierwszy wysuwa czynnik zdrowia i bezpieczeństwa życia. Książka mówi zarazem naukowo i popularnie o budowie kobiety z punktu widzenia sportowego, o jej odrębnościach w porównaniu z budową męską, a także — o logicznych konsekwencjach, jakie z tych odrębności płyną w odniesieniu do uprawiania sportów.

Po uwagach ogólnych na wyżej wspomniany temat, autor omawia praktycznie sprawę pierwszej pomocy w wypadkach sportowych, segregując je według gałęzi sportu. Charakteryzuje uszkodzenia najczęstsze i znamienne dla poszczególnych rodzajów ćwiczeń cielesnych, wreszcie — zapomocą tablic wyjawia nam wpływ poszczególnych sportów na stany chorobowe oraz wpływ niektórych schorzeń chirurgicznych na wykonywanie ćwiczeń cielesnych.

Książka docenta Wojciechowskiego znaleźć się powinna w rękach wszystkich lekarzy sportowych, instruktorów i trenerów, nauczycieli wychowania fizycznego, a wreszcie — wszystkich ćwiczących sportsmenek. ✱

Dr. Jadwiga Pągowska, Zofja Wołowska, Halina Żółtowska: TURYSTYKA GÓRSKA I NIZINNA. Z przedmową płk. dypl. W. Kilińskiego, dyrektora Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego. (Tomik II Wych. Fiz. Kobiet.) Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa. Str. 167. Cena zł 3,50.

Książeczka ta całkowicie zorjentuje czytelnika w teoretycznej i praktycznej stronie najpopularniejszego i dla wszystkich dostępnego sportu — pieszej turystyki górskiej i nizinnej.

W specjalnym rozdziale — „wskazania lekarskie dla turystów" omówiono wyczerpująco i praktycznie zagadnienia higjeny, odżywiania, ubioru, najczęstszych wypadków w górach i t. d.

W części technicznej znajdujemy m. in. rozdziały: organizacja wycieczki, przygotowanie wycieczki, sprawy gospodarcze, życie wewnętrzne, technika chodzenia, orjentowanie się w górach, posługiwanie się mapą, klimat, warunki atmosferyczne, bezpieczeństwo, szlaki turystyczne, przewodniki, terenoznawstwo, ekwipunek, wreszcie — obszerna bibljografja. ✱

NARCIARSTWO. (Tomik III „Wychowania fizycznego kobiet".) W opracowaniu dr. Hanny Jabłczyńskiej - Jędrzejewskiej przy współpracy A. Heinricha, dr. S. Leszczyckiego i St. Żytkowiczowej. Część lekarską opracowała dr. Wanda Czarnocka-Karpińska. Pod redakcją K. Muszałówny i doc. E. Reicherówny. Nakładem Głównej Księgarni Wojskowej. Str. 306. Cena zł 5,50.

Zarys historji narciarstwa ze szczególnem uwzględnieniem narciarstwa polskiego stanowi wprowadzenie do tematu głównego. Ubranie narciarskie, sprzęt narciarski, jego konserwacja i naprawa, wreszcie sprzęt turystyczny — omówione zostały według najnowszych wymogów i na zasadzie wieloletniego doświadczenia. Technika jazdy obejmuje wszystkie szczegóły sztuki narciarskiej, poczynając od elementarnych wiadomości, kończąc na technice zawodniczej. Specjalny rozdział poświęcony został sprawie szkolenia narciarzy na kursach, zaprawie przed sezonem zimowym, wskazówkom dla instruktorów, wreszcie — szkoleniu dzieci. Turystyka narciarska znalazła omówienie od zagadnień terenowych aż po biwakowanie w śniegu. Zawody i wszelkiego rodzaju odznaki narciarskie ujęte zostały zarówno od strony przepisów, jak i wskazówek praktycznych i t. d. i t. d. Rozdział o charakterze bieżąco-informacyjnym, o mapach i o literaturze narciarskiej zamyka całość.

Książka przeznaczona jest nietylko dla instruktorów i lekarzy, nietylko dla zawodników i turystów, lecz — także dla wielkiej szarej masy narciarzy początkujących. Swem ujęciem praktycznem odda nieocenione usługi każdemu, zarówno w technice jazdy, jak w organizacji wycieczki, w wyborze sprzętu, ubrania i t. d. ✱

BIBLJOGRAFJA DLA NAUCZYCIELSTWA.

Przed kilku laty, gdy uczyłem jeszcze w seminarjum nauczycielskiem i wykładałem t. zw. przedmioty pedagogiczne na różnych kursach dla nauczycieli, czynnych i przyszłych, przedsięwziąłem opracowanie „cyklu bibljografij dla rodziców, wychowawców, nauczycieli i działaczy oświatowych — oraz dla studentów, słuchaczów i kursistów, będących kandydatami do zawodu nauczycielskiego". Chciałem przyjść z pomocą naukową wszystkim, którzy z przyrodzonego lub zawodowego powołania, mając do czynienia z dziećmi i młodzieżą, muszą interesować się sprawami wychowania. Pragnąłem też uświadomić sobie oraz innym zainteresowanym, co my w języku polskim z tej dziedziny posiadamy, przynajmniej w wydaniach broszurowanych lub książkowych, znajdujących się jeszcze na półkach księgarskich. Z tego zamierzonego cyklu, który miał objąć pedologję, pedagogikę, dydaktykę, psychologję, dzieje wychowania, propedeutykę filozofji i beletrystykę psychologiczno-pedagogiczną, ukazały się nakładem Drukarni Mieszczańskiej w Poznaniu tylko trzy bibljografje, a reszta spoczywa jeszcze w rękopisach, niewydana przez „Naszą Księgarnię" w Warszawie. Broszurki, wypuszczone na światło dnia przez Drukarnię Mieszczańską, obejmują następujące działy:

I. *Dzieci i Młodzież. Rodzice — Wychowawcy — Nauczyciele — Szkoła* **w zwierciadle literatury pięknej. (125 numerów.)**

II. *Dzieci i Młodzież w świetle nauki, praktyki i prawa.* **(147 numerów.)**

III. *Wychowanie ogólne i specjalne w teorji i w praktyce — z metodycznym zarysem całokształtu zagadnień wychowawczych.* **(272 numerów.)**

Bibljografja pierwsza ma układ alfabetyczny tylko według autorów, co jużci jest brakiem, jaki w wydaniu następnem, znacznie rozszerzonem, zostanie usunięty. We wstępie znajdzie czytelnik objaśnienie zasadniczego celu, jaki przyświecał autorowi przy opracowaniu tego zbiorku utworów beletrystycznych. Dla informacji podaję tutaj kilka wyjątków, przytaczając utwory, któremi się posługiwałem w swoich lekcjach i wykładach, i z których sam zaczerpnąłem niejedną wskazówkę do postępowania, bardziej skutecznego. Oto niektóre z tych utworów wraz z tą „esencją" treści, w jaką je zaopatrzyłem:

Nr. 11. Kaden Bandrowski Juljusz: *Miasto mojej matki.*

Warszawa, Wacław Czarski i Sp., 1925.

We wspomnieniach autora z lat dziecięcych występuje psychologiczny wizerunek chłopca, ze sfery inteligentnej, średniozamożnej, na tle zabaw i przygód chłopięcych w domu i w szkole, przyczem właściwości wieku dziecięcego objawiają się szczególnie w stosunku do otrzymanego pieniądza. Dramatyczny przebieg opisanej lekcji śpiewu w drugiej klasie szkoły powszechnej zawiera ważne momenty dydaktyczne i pedagogiczne. Sprawiedliwe postąpienie ojca wobec nieetycznego postępku syna zasługuje na uwagę.

Nr. 23. Dąbrowska Marja: *Uśmiech dzieciństwa.*

Warszawa, Towarzystwo Wydawnicze, 1923. Str. 125.

W dwunastu opowiadaniach o charakterze wspomnieniowym a zatytułowanych: 1. Boże Narodzenie. 2. Janek. 3. Wielkanoc. 4. Drzewa na wiosnę. 5. Pies. 6. Wszystkie dzieci. 7. Ptaki. 8. Babcia. 9. Goście. 10. Książki. 11. Piosenka. 12. Odjazd — są przedstawione dzieci ze sfery ziemiańskiej, wśród których osobliwością jest chłopczyk trzechletni całkiem nadnormalny pod względem fizycznym i umysłowym co do swej atletycznej siły i szlachetnej ambicji. Rozmaite wrażenia, spostrzeżenia, wyobrażenia, pojęcia, wspomnienia i marzenia, myśli, uczucia, nastroje i wzruszenia, chęci i postępki, radości, smutki i nuda, doznawane i przeżywane przez dzieci w różnych porach roku, w dni powszednie i w dni świąteczne, na łonie przyrody i w domowem otoczeniu, oraz w stosunku do różnych osób objawiają się czytelnikowi z prawdą psychologiczną w tej książce, tak bardzo obfitej w materjał pedologiczny.

Nr. 33. Gomulicki Wiktor: *Wspomnienia niebieskiego mundurka.*

Warszawa, Gebethner i Wolff. Wydanie czwarte.

Postacie i typy uczniów, nauczycieli i dyrektorów w dawnej szkole z czasów Mikołaja I. Na tle życia szkolnego i stancyjnego objawiają się różne uzdolnienia, charaktery i ambicje. Ta książka może służyć za „negatywny" podręcznik dydaktyki i pedagogiki, dając obfity materjał dyskusyjny do wszelkich rozważań z dziedziny problemów, dotyczących nauczania i wychowywania chłopców.

*

Oto tylko trzy utwory z pośród wielu innych, które w mojej praktyce nauczycielskiej wielce mi się przydały. Wśród utworów, wymienionych w tej broszurce brak jest m. i. *Przylądka Dobrej Nadziei*, ponieważ to arcydzieło beletrystyki pedagogicznej ukazało się w obiegu księgarskim później. Powinno znajdywać się ono w bibljoteczce każdego nauczyciela.

Bibljografja druga posiada potrzebny układ rzeczowy, przyczem dzieła są zgrupowane według głównych zagadnień, a liczby, podane w nawiasach

przy nazwiskach autorów, wskazują odpowiednią pozycję w układzie pierwszym. Dla przykładu przytaczam tutaj tylko jedną grupę:

C. *Dzieci i młodzież pod względem patologicznym.*
(upośledzeni, niedorozwinięci, anormalni, psychopatyczni.)

Badania dzieci umysłowo niedorozwiniętych ze szkół powszechnych miasta Łodzi. Dr. L. Karpińska - Woyczyńska (137).
Dziecko epileptyczne. Dr. Wł. Sterling (112).
Dziecko nerwowe. Dr. Wł. Sterling (113).
Kurs psychopedagogiki dzieci anormalnych w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie. M. Grzegorzewska (37).
itd. itd.

Bibljografja trzecia posiada także niezbędny układ rzeczowy, ale pomyślany praktyczniej, niż w bibljografji drugiej. Tutaj mianowicie dzieła, które, sądząc z tytułu, odnoszą się do tegoż głównego zagadnienia, są zgrupowane pod jedną literą, co ułatwia bardzo sprawę opracowania jakiegoś tematu, czem obarczani są przeważnie młodzi nauczyciele. (Tak dobrze znane Szan. Czytelnikom przygotowanie referatów na konferencje zjazdowe.) Dla przykładu podaję — ze względu na szczupłość miejsca — tylko dzieła, zgrupowane pod literą *O:*

Wychowanie *obywatelskie.* Almack (5).
Wychowanie *obywatelskie* i oświata powszechna. W. Osterloff (165).
Wychowanie *obywatelskie* żołnierza. S. Wieroński (225).
O wychowaniu *obywatelskiem.* Fr. W. Foerster (73).
itd. itd.

W tej bibljografji, uwzględniającej wszelkie odmiany wychowania, brak jest, niestety, pod literą *P* dzieł i broszurek o wychowaniu państwowem, ponieważ zaczęto pisać o niem później.

Na końcu ta broszurka zawiera dodatkowo „Zarys metodyczny całokształtu zagadnień wychowawczych", opracowany szkicowo w formie pytań, jakie występują konsekwentnie w umyśle każdego przy gruntownem przemyśliwaniu sprawy wychowania.

Ten zarys metodyczny, z którego dla braku miejsca nie przytaczam żadnego wyjątku, może oddawać, jak sądzę, znaczne przysługi każdemu wychowawcy i nauczycielowi, a szczególnie tym, którzy muszą zdawać jeszcze egzaminy, gdyż dla nich ten zarys może stanowić bardzo przydatne repetytorjum egzaminowe.

Pożyteczny podręcznik każdy sobie stworzy, jeżeli na kilkunastu białych kartkach, dodanych na końcu przy oprawianiu egzemplarza, dopisywać sobie będzie pod odpowiedniemi nagłówkami esencję zagadnieniową, jaką wyciągnie w danym razie z przeczytanego dzieła. W podobny sposób należy też dopełniać sobie i bibljografję pierwszą i powiększać dla swego użytku zasób wiadomości pedagogiczno - dydaktycznych, czerpanych z utworów literatury pięknej.

Pierwotna cena wymienionych bibljografij została teraz zniżona o dwie trzecie (I i II po 30 gr, a III — 50 gr) a nabywać je najlepiej w Księgarni Wysyłkowej *Przyjaciela Szkoły*, która przyjęła je po zamknięciu Drukarni Mieszczańskiej na skład główny.

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

UWAGI DYSKUSYJNE.

„Dopuszczalne granice fikcji w wychowaniu i nauczaniu“. (Uwagi dyskusyjne do artykułu p. A. Mamczyca p. t. „Lekcje geografji w nowym programie.“) (Nr. 6/1935).

„Do czasu ukazania się nowego programu geografji, a także w lwiej części i teraz, lekcje geografji są budowane i prowadzone według jednego schematu. Nauczyciel opowiada dzieciom materjał na dany temat, zawarty w podręczniku, potem przy pomocy pytań kontrolnych w celu pogłębienia powtórzy ten materjał, każe następnie dziatwie w domu przeczytać go raz jeszcze z książki i na następnej lekcji werbalnie opowiadać. Mapa lub jakaś pomoc służą tylko do łatwiejszego przypominania“.

Po przeczytaniu powyższych słów krytyki, rzuconych na wstępie wymienionego artykułu pod adresem „lwiej części kolegów, uczących geografji“, chciałoby się zawołać: Nieprawda!

Rok rocznie przysłuchuję się kilkuset lekcjom, prowadzonym w różnych szkołach i w różnych klasach, z czego kilkadziesiąt przypada na geografję, a przecież nie zdarzyło mi się dotychczas być na takiej lekcji, na której święciłyby triumfy zasady: werbalna i „paznokciowa“, a mapa i inne pomoce naukowe służyły tylko do łatwiejszego przypominania wiadomości.

Przeciwnie! Bezpośrednia obserwacja zjawisk w terenie, unaocznianie ich na piaskownicy, wyzyskanie rysunku i ilustracji na pierwszym szczeblu programowym, a czytanie z mapy, z ilustracji, z obrazów, z licznych rysunków, zamieszczonych w podręcznikach, wreszcie uwidocznianie przez dzieci na mapkach konturowych opracowywanych zjawisk na wyższych szczeblach programowych — oto najważniejsze, a zarazem najczęściej spotykane elementy składowe lekcyj geografji. Widziałem wielokrotnie ich praktyczne zastosowanie, dlatego też sądzę, iż wolno mi w odniesieniu do zacytowanych zarzutów raz jeszcze powiedzieć: Nieprawda!

Zastrzegając się, iż nie będzie „dalej zagłębiał się w krytykę obecnych sposobów nauczania geografji“, autor daje nam następnie wskazówki i rady, odnoszące się do sposobów organizowania i metod prowadzenia lekcyj tego przedmiotu.

Z niektóremi z nich osobiście nie mógłbym się zgodzić. Oto np. w celu zapoznania dzieci klasy III z widnokręgiem autor radzi wyprowadzić je poza osiedle, rozłożyć na ziemi miednicę, a pod nią ustawić lalki, których zadaniem jest wydostać się z zamknięcia bądź przez zwykłe wyjście, bądź przez wylecenie górą. Wedle autora lalki nie mogą tego uczynić, „bo miednica okrągła i leży na ziemi“. Według mojego natomiast zdania nie wydostaną się one z więzienia nietylko w wyżej naszkicowanej sytuacji, ale także i później, gdy, idąc za radą autora, podnie-

siemy miednicę, opierając jej brzegi na coraz wyższych podpórkach, a to dlatego, ponieważ ich zdolność do ruchu jest fikcją.

Według zdania autora czas będzie teraz przejść już do obserwacji widnokręgu, i kojarząc obecne spostrzeżenia z poprzedniemi, rozwiązać na drodze dyskusyjnej następujące problemy.

„Czy to, co widzimy, jest naprawdę miednicą? Na czem się ona wspiera? Czy możemy dojść do brzegu miednicy? Czy możemy górą przelecieć przez tę miskę? Jak nazywamy taką miskę i dlaczego?”

Szkoda, iż autor nie zaznaczył, jakich odpowiedzi oczekuje od dzieci. Osobiście sądzę, że mogą one wnioskować tylko przez analogję, a wtedy? Wtedy wszystkie wnioski nieuchronnie muszą być mylne. To byłoby jedno możliwe rozwiązanie, zdaje mi się najgorsze z pośród tych, jakie się mogą w szkole zdarzyć.

Nie jest jednak rzeczą wykluczoną, że dzieci bystrzejsze, patrząc na miednicę od zewnątrz, a na widnokrąg niejako od wewnątrz, wiedząc przytem cośniecoś o kulistości ziemi i widząc zarazem płaszczyznę pod miednicą, nie dadzą się zasugerować i nie dopatrzą się żadnego podobieństwa pomiędzy obu zjawiskami. Co wtedy? Jakie korzyści zrównoważą stracony czas i trud, włożony w organizację wycieczki i staranie się o tyle rekwizytów?

Rozpatrzmy teraz inny przykład:

Zjawiska: „błoto, wydma, las“, możemy wedle zdania autora opracować w czasie jednej „dłuższej“ jednostki metodycznej. Mimochodem zaznaczyć muszę, że takich zjawisk w programie geografji dla III klasy wogóle niema, gdyby zaś były, to i tak uważałbym za niedopuszczalne łączenie ich na jednej lekcji ze względu na brak między niemi jakiegokolwiek pokrewieństwa.

Zastrzeżenie to nie przeszkadza nam oczywiście śledzić sposobu, w jaki autor radzi lekcję zorganizować. Odbędzie się ona znów w terenie. Przed wyruszeniem na tę wycieczkę radzi nam autor zabrać ze sobą kilka drobiazgów, a to: „łopatę, parę żerdzi, szkło powiększające, kawałek tektury, pudełko od zapałek, świecę, zapałki i parę jaj“.

Świadomie nie nazwałem tych przedmiotów za autorem pomocami naukowemi, gdyż niektóre z nich prędzej możnaby znaleźć w płocie (żerdzie), lub śpiżarni (jaja) aniżeli w szkolnym zbiorze pomocy naukowych. W związku z tą ostatnią uwagą odrazu chcę się zastrzec, że ani nie chciałem żartować, ani kpić lecz jedynie silnie zaakcentować swój pogląd na niedopuszczalność przekraczania pewnych granic przy stosowaniu zasady poglądowości w nauczaniu. Jakiż bowiem użytek proponuje autor uczynić np. z owych żerdzi?

Każe nam zejść z drogi na błotnistą ścieżkę, po której mamy kroczyć tak długo, aż dziatwa dostrzeże, „że nie może iść, bo grząsko“. Teraz należy owe żerdzie ułożyć na błocie, i przechodzić przez nie „przy pomocy pałki w ręku". W rezultacie autor spodziewa się, iż „posłuży to dziatwie w klasach starszych do zrozumienia życia naszych rodaków w Brazylji, na terenach bagien podrównikowych“.

Skąd wziąć żerdzie? Kto je poniesie? Kto je z błotnej topieli wyciągnie i odniesie? Kto weźmie na siebie odpowiedzialność za zdrowie, lub choćby tylko za unurzane w błocie, zazwyczaj bardzo nędzne obuwie i odzież dzieci? Oto pytania, na które napróżno szukałem odpowiedzi u autora. Zresztą radbym się dowiedzieć, poco to wszystko? Wszak na całym terenie Rzeczypospolitej, z wyjątkiem chyba ośrodków wielkomiejskich, niema zapewne takiego dziecka, któreby nie wiedziało z własnego doświadczenia, co to jest błoto.

Lecz idźmy dalej za autorem. Z tej błotnistej topieli mamy wydobyć kawałek torfiastego namułu, osuszyć go nad świecą i zapalić. Wtedy „dziatwa zrozumie miejsce występowania torfu i jego znaczenie“.

W to palenie płynnej przed chwilą substancji osobiście coś nie wierzę, ale nie o to mi chodzi. Czy w okolicy, w której istotnie występują złoża torfu, nie eksploatuje się ich? Jeżeli tak, to dlaczego nie mamy wziąć gotowej, suchej już cegiełki? Dlaczego wreszcie nie możemy opracować tego zagadnienia w warunkach korzystnych i w czasie, wskazanym przez program, lecz koniecznie chcemy uciekać się do fikcji?

Wydobywszy się szczęśliwie z błota, znajdujemy wydmę. Zgodnie z radą autora mają teraz dzieci biegać aż do zmęczenia, by mogły w ten sposób zrozumieć uciążliwość podróży po pustyniach. A potem? „Przykrywamy gorącym piaskiem jajko. Trochę się upiekło. (Biały żar w Afryce.)“.

F i k c j a i jeszcze raz f i k c j a! Konia z rzędem oddałbym temu, kto przed 14 czerwca, lub po 20 sierpnia potrafiłby mi „trochę“ upiec jajko w piasku i to w takim dniu, w którym błotniste ścieżki trzeba przechodzić po żerdziach! Zresztą i samo porównanie jest fikcją, bo gdzież tam ciepłu naszych wydm do „białego żaru“ pustyń afrykańskich.

W związku z tą ostatnią kwestją radzi autor przeczytać w czasie odpoczynku lub w klasie, z *W pustyni i puszczy* — Sienkiewicza odstęp o burzy na pustyni. (Opis ten zajmuje 12 stron druku i trzebaby zużyć na poprawne przeczytanie go około 30 minut czasu!) Dlaczego mamy przyspieszać bieg spraw aż o 3 lata przez opracowanie w klasie III materjału, wyznaczonego

przez program na klasę VI? Czy nie zgodziłby się autor odstąpić tego wyjątku poloniście, a to zgodnie z zasadą korelacji?

Innych rad i wskazówek, dotyczących sposobu organizowania i prowadzenia lekcyj geografji, rozpatrywać już nie będę z wyjątkiem jeszcze jednej. Nim jednak o niej cośniecoś powiem, zastrzec się muszę, że milczenie moje bynajmniej nie oznacza zgody na wszystko, co autor proponuje, a czego ja dla oszczędności miejsca nie dotykam.

Przejdźmy jednak do tej ostatniej lekcji.

Autor zastrzega się, że będzie to lekcja innego typu, albowiem już nie procesy poznawcze, lecz doznania emocjonalne wysuną się w niej na plan pierwszy. (Z naukowego punktu widzenia nie godzę się z autorem przedewszystkiem na terminologję, określającą pewne przeżycia psychiczne jako: *uczuciowo-moralne, uczuciowo-państwowe, uczuciowo-estetyczne,* wreszcie niezależnie od poprzednich — *przeżycia piękności naszych krajobrazów.* Mniejsza zresztą o terminy, gdy treść znaczeniowa jest ta sama.)

Wedle zapewnień autora odbyła się ona w klasie IV na temat: W kopalni węgla. Istotnie zagadnienie takie figuruje w nowym programie klasy IV. Byłoby więc z tematem wszystko w porządku, gdyby klasa ta nie uczyła się dotychczas według programu z roku 1931. Prawda, że i tu jest zagadnienie: „Polskie zagłębie węglowe“, lecz zarazem prawdą jest, iż oba bynajmniej nie pokrywają się ze sobą.

Nauwagę zasługuje przedewszystkiem sama forma nauczania. Jest nią opowiadanie nauczyciela, przed którem się autor tak bardzo na wstępie zastrzegał, a raczej — monolog.

Po fikcyjnem śniadaniu we fikcyjnej szkole w Wieliczce dzieci wybierają się w fikcyjną podróż w celu zwiedzenia fikcyjnej kopalni węgla. Przed wyruszeniem należy się jednak pożegnać z fikcyjnym kierownikiem szkoły. Autor twierdzi, że czyni to tak:

„Udaję ruchami, że poszedłem i powracam z kierownikiem, ściskam mu rękę i głośno dziękuję”.

Po przybyciu przed fikcyjną bramę kopalni należy się porozumieć z fikcyjnym inżynierem. Recepta na załatwienie tego drobiazgu jest taka:

„Dzieci, proszę tu zaczekać, tylko grzecznie, a ja skoczę do p. inżyniera i porozumiem się. (Chowam się za tablicę)”.

Po podpisaniu fikcyjnej deklaracji, co wedle zapewnień autora wywołuje u dzieci prawdziwą konsternację, zapytuje on fikcyjnego przewodnika o dalszy etap wycieczki. Fikcyjny przewodnik jednak odpowiedzieć nie może, dlatego też autor bierze jego rolę na siebie i mówi:

„Do windy, którą zjedziemy do podziemia. (Odpowiadam sam innym głosem)”.

Przed zjazdem dzieci przewracają fikcyjnie płaszcze, aby się ustrzec przed fikcyjnemi kroplami brudnej wody.

„Gotowi? (Robię ruch swojem ciałem, jakby winda się oderwała i my opuszczamy się)”.

W czasie jazdy przeżywa każdy wiele wrażeń. Autor informuje nas o swoich w następujących słowach:

„Oj, jak mnie nudzi, jakby wszystkie wnętrzności chciały wyskoczyć. Oj, jak ciemno, gorzej jeszcze niż nocą w piwnicy. Janek, Michaś, poco kaszlecie? Wiem, wiem, was też nudzi. Dzieci trzymać się, nie wymiotować“.

Fikcyjne nudności jednakże mijają, to też w naszej gromadce bierze znów górę interes poznawczy. P. kierownik wycieczki bierze zkolei na siebie rolę fikcyjnych żywiołów i tak się z niej wywiązuje:

„Posłuchajmy, jak ziemia mówi. Dzieci, słyszycie? hu-u-u, hu-u-u! hu-u-u!!”

Natychmiast jednak porzuca tę rolę i odtwarza głosy jakiegoś fikcyjnego mechanizmu; „dyń, dyń, dyń“. Wraca jednak szybko do dawnej roli nauczyciela, albowiem musi otoczenie poinformować, że fikcyjna woda zmoczyła jego plecy.

Całe szczęście, że fikcyjny zjazd windą dobiegł do fikcyjnego końca. Informuje nas o tem autor słowami:

„(Robię ciałem taki ruch, jakbym się poderwał z miejsca)”.

Perypetje zjazdowe zakończone — wycieczka opuszcza windę i oto, co widzi oczyma duszy swego kierownika:

„Dzieci, patrzcie, patrzcie! Tu jakby było miasto pod ziemią! Jak, tu światło? A ile tu wagonów z węglem, a ile tu parowozów elektrycznych, a ile tu szyn żelaznych, a ilu tu ludzi”.

Po tylu naraz fikcjach, rozpoczyna się fikcyjna wędrówka po fikcyjnych korytarzach tak obfita we fikcyjne zjawiska i zdarzenia, że nawet nie będę próbował ich wyliczyć.

Wszystko kończy się jednak dobrze. Wycieczka szczęśliwie uniknęła fikcyjnych skutków fikcyjnego wybuchu dynamitu, pozbyła się fikcyjnego drażnienia narządów oddechowych, wywołanego przez fikcyjny pył węglowy (wszystko to odegrał p. kierownik) i szykuje się do powrotu.

Już są u wejścia do windy, gdy wtem: „Źź-i-i-i-i“. Nadchodzi południowa zmiana robotniczej załogi.

„O, patrzcie, już idą. O, Boże! O, litościwy! Jacyż oni żółci. Na twarzy tylko same kości, oczy wpadnięte, jakby po chorobie, a jacyż oni smutni. Prawda! Nie chce się im do podziemia w kopalni iść, bo nie wiedzą, czy stamtąd wszyscy powrócą, gdyż może bryła węgla zabić niejednego.

Dzieci, przyjrzyjcie się oto tamtemu młodemu panu (wskazuje ręką). Jaka piękna kiedyś twarz była. A jaki nos ładny, a oczy, czarne oczy. Ale jakiż on teraz też żółty i straszny. Jakby kilka miesięcy leżał i chorował".

Dość! Więcej fikcyj już roztrząsać nie będę. W odniesieniu do tej ostatniej sceny twierdzę, iż z dziećmi tak postępować nie wolno, albowiem fikcje mogą wywołać wcale niefikcyjne skutki. Oto zamiast budzić poszanowanie dla każdego rodzaju uczciwej pracy, autor sieje strach i wstręt a w dodatku przejaskrawione wizje swej wyobraźni zasłania imieniem Boga. Jakie właściwie uczucia prócz wyżej wymienionych chciał autor wzbudzić? Czy może litość? Jeżeli tak, to niech wpierw zapyta polskiego górnika, czy jej wogóle potrzebuje.

A jak wygląda w oczach dziecka nasz ustrój społeczny, który się godzi na posyłanie do kopalń po śmierć tysiące ludzi, a z młodzieńców wysysa wszystką krew, niby wampir?

A teraz kilka jeszcze uwag o kompozycji całej lekcji. Zbudowano ją całkowicie na jednej tylko właściwości duszy dziecka tj. na podatności na sugestję. Współczesna pedagogika zezwala wprawdzie na uciekanie się do tego środka w wypadkach, gdy do rozumu dziecka inaczej trafić nie można, przestrzega jednakże przed nadużyciem. W naszym wypadku nie widzę wcale potrzeby uciekania się do sugestji, a przekroczenie granic w jej zastosowaniu uważam za niedopuszczalne.

Zasadniczym warunkiem skuteczności oddziaływania przez sugestję jest autorytet osoby sugerującej. Twierdzę, że nauczyciel, który się chowa za tablicę, dostaje fikcyjnych nudności itp., powagi takiej posiadać nie może.

Współczesna pedagogika wysuwa na plan pierwszy moment aktywności dziecka. Twierdzę, że w lekcji tej dzieci były kompletnie bierne, co godzi w tę powszechnie dziś uznaną i respektowaną zasadę.

Stojąc na gruncie zasady poglądowości, dajemy zawsze pierwszeństwo konkretom przed oczyma przed konkretami w wyobraźni. Tu posłużono się wyłącznie wytworami wyobraźni i dlatego pogwałcono zasadę poglądowości.

Nadanie humanistycznego zabarwienia zagadnieniom geograficznym należy do języka polskiego. Tu ignorowano całkowicie pomoc polonisty i dlatego pogwałcono zasadę korelacji.

Mimo wszystko jest tam także dużo zdrowego ziarna, trzeba je tylko umieć odróżnić od plewy.

Sokal (woj. lwowskie). Stanisław Cwenar.

„Rozpuszczalność ciał w wodzie". (Nr. 7/1935).

W lekcji tej brak, mojem zdaniem, wysunięcia zagadnienia w sposób bardziej naturalny. W nauczaniu należy iść prostą drogą. Nie kołować, nie rozpraszać się w dygresjach. Uwydatnić odrazu treść zasadniczą, właściwą. Cel pracy lekcyjnej powinien nauczyciel w wyraźnem sformułowaniu wypisać na tablicy. Wybór takiego celu jest ważnym momentem, wymaga wynalazczości nauczyciela. Jasne ujęcie zadania i celu stanowi o racjonalnem pokierowaniu pracy uczniów.

Powinny już do przeszłości należeć te pytania wstępne, które rzekomo mają wprowadzać ucznia w zagadnienie. Te 6 pytań wstępnych u Szan. Autora lekcji są, mojem zdaniem, zupełnie zbędne, tem bardziej, że niektóre z nich są bardzo ogólnikowe: „Co możemy powiedzieć o cukrze?". Autor chce, aby dzieci odpowiedziały, że cukier rozpuszcza się w wodzie. Dziecko tu musi zgadywać, o co chodzi nauczycielowi. Pytania winny być jasno i ściśle formułowane, aby odpowiedź nie musiała być zgadywaniem.

Należy tak pokierować pracą, aby dziecko samo układało tok i jej organizację, szukając odpowiedzi na dane zagadnienie.

Nauczyciel winien być tylko właściwym kierownikiem, doradcą i cichym pomocnikiem dziecka wtedy, gdy ono zwróci się doń o pomoc. Nie zarzucać ucznia pytaniami, lepiej niech dziecko pyta, szuka wyjaśnienia, a nauczyciel tylko kieruje pracą. Uczeń winien być aktywnym, a nietylko biernym odbiorcą pracy nauczyciela.

Łódź. Ludwik Koza.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI:

Jakich metod użyć dla poznania uczniów? (Nr. 4/1935.)

Temat niezmiernie aktualny i ważny ze względu na ogólną tendencję dydaktyczno-wychowawczą nowych programów, które punkt ciężkości w pracy wychowawczo-poznawczej przerzuciły na dziecko. Autor winien był pytanie swe bardziej sprecyzować, albowiem niewiadomo, o co właściwie mu chodzi. Wszak, skoro zależy mu na poznaniu indywidualności, musi stosować inne metody, aniżeli wówczas, gdy pragnie poznać tylko pewne jego dyspozycje wzgl. pewne sfery duchowe. Inaczej badać musi uzdolnienia, inaczej pewne właściwości natury irracjonalnej, uczuciowej. W jaki sposób poznawać uzdolnienia uczniów, doskonale podaje dzieło Claparède'a pod tym tytułem, wydane w grudniu ub. roku przez Książnicę-Atlas. Jeżeli zaś chodzi o poznanie indywidualności, należy posługiwać się: obserwacją życia i postępowania uczniów, zarówno w szkole jak i poza szkołą,

a spostrzeżenia te wpisywać do karty indywidualności d-ra Rowida, omówionej wszechstronnie przez autora w jego *Psychologji pedagogicznej* wzgl. u d-ra Szumana w *Kwartalniku Pedagogicznym* z 1933 r. Dr. Szuman omawia nawet szczegółowo poszczególne działy kart oraz wskazuje na sposoby dokonywania badań. Poza tem trudno w ramach krótkiego „echa“ omawiać metody poznawania uczniów i tu odesłałbym pytającego do *Metod badań psychologicznych w szkole* d-ra Jaroszyńskiego. Jest to dzieło syntetyczne, oparte na głębokiej znajomości duszy dziecka, podające praktyczne wzory poznawania poszczególnych sfer duchowych dziecka. Duża ilość testów, podobnie jak i w dziele Claparède'a, pozwala na przedsięwzięcie natychmiastowych badań. Poza tem wielce pomocną okaże się zapewne książka d-ra Bykowskiego, pt. *Podręcznik do zajęć praktycznych z dziedziny psychologji* oraz d-ra Bykowskiego *Wskazówki metodyczne do zajęć praktycznych z dziedziny psychologji.*

Poza obserwacją psychologiczną i badaniami naukowemi, nauczycielstwo posługuje się innemi sposobami zdobywania wiedzy o uczniu, o kierunku jego zainteresowań, o jego nastawieniu do pracy wogóle, a szkolnej w szczególności. Do tych należy zaliczyć: metodę wywiadu pośredniego wzgl. bezpośredniego, metodę ankietową, wyznania rodziców na konferencjach rodzicielskich, wzgl. przy sposobności rozmowy z wychowawcą klasy. Wszystkie te metody omawia Rychliński St. w dziele, wydanem z zasiłku Szkoły Handlowej w Warszawie w r. 1932, pt. *Badania środowiska społecznego* oraz d-ra M. Kreutza *Rozwój psychiczny młodzieży* (Książnica-Atlas). Jeżeli chodzi o poznawanie wychowanków w ich życiu społecznem wzgl. przy pracy społecznej, grupowej, klasowej, należy się uciec po metody do dzieła Nawroczyńskiego pt. *Uczeń i klasa* wzgl. *Psychologja grupy* Dougalla, wzgl. Ferrière'a *Samorząd uczniowski.* Jeżeli chodzi o poznanie uczniów w okresie dojrzewania, to największe usługi odda dzieło d-ra Baleya pt. *Psychologja wieku dojrzewania.*

Podstawową książką do zapoznania się z metodami badań i obserwacyj psychologicznych dzieci i młodzieży jest dzieło Buckinghama pt. *Praca badawcza na terenie szkoły*, wydana przez Książnicę-Atlas. Jest to dzieło, opracowane bardzo sumiennie i wyczerpująco, omawiające nietylko metody, ale również sposoby badań i ich wyniki. Poza tem autor poucza studjującego, jak ma wyciągać z obserwacyj i badań wnioski pedagogiczne. Jeżeli chodzi o zastosowanie wiadomości o uczniu, to nawet nieobeznanego z tym przedmiotem doskonale wprowadza książka dr. M. Librachowej pt. *Psychologja pedagogiczna*, wyd. „Naszej Księgarni“ Warszawa. Przy poznawaniu zaś uczniów na tle środowiska oraz na tle danych stosunków religijnych, kulturalnych,

społecznych i gospodarczych, nieocenione usługi oddają dwie świeżo wydane książki przez „Naszą Księgarnię", a mianowicie: *Poznajmy warunki życia dziecka* (jest to praca zbiorowa) oraz druga praca zbiorowa pt. *Dziecko wsi polskiej*, próba charakterystyki.

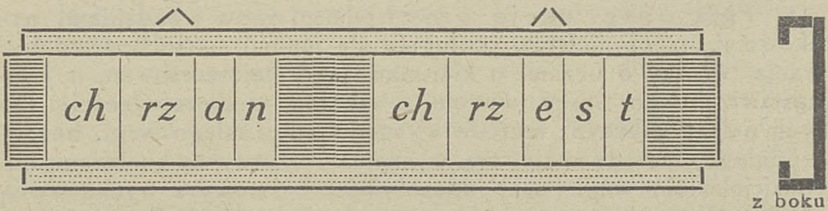
Poza tem oczywiście wiele sytuacyj i okazyj stwarza sama praca w szkole oraz współobcowanie nauczyciela z dziećmi.

Katowice. Zygmunt Gryń.

Jeszcze w sprawie tablic ortograficznych. (Nr. 6/1935.)

W każdej szkole jest duże abecadło ruchome, które jest dość często martwym inwentarzem (w I kl. ma każde dziecko własne abecadełko). Zróbmy z niego użytek w wyższych klasach.

Starczy pasek dykty — długi 1 m, szeroki 0,20 m — wzdłuż listewki z wycięciem.



Przy minimalnym nakładzie kosztów zrobią sobie dzieci s t a ł ą t a b l i c ę o r t o g r a f i c z n ą i dopilnują, aby do nich „poprawnie przemawiała". Od roku stosuję z dobrym wynikiem taką tablicę. Dzieci interesują się materjałem ortograficznym (muszą dostarczyć przykładów na dany temat) i są czynne.

Na tablicy pomieścić się mogą dwa wyrazy. Codziennie następuje zmiana — (wyrazy trudniejsze mogą oczywiście dłużej pozostać). Jeżeli weźmiemy pod uwagę przeciętnie 20 dni lekcyjnych w miesiącu, to dzieci przyswoją sobie pisownię około 40 wyrazów!

Dyktando jako sprawdzian było omówione w nr. 7/1935. Ujemne strony? — Pozostawię to Szan. Koleżeństwu.

Dodam jeszcze, że pomalowanie tablicy ortograficznej podniesie estetyczny wygląd klasy.

Dąbrówka (woj. pomorskie). St. Pułkownik.

PYTANIE:

17. *Jakie korzyści i szkody w wychowaniu przynosi siedzenie dziewczynek i chłopców w jednej ławce szkolnej?*

18. *Co sądzą Koledzy i Koleżanki o obecnym podziale roku szkolnego?*

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.